



**Andreia Sofia Freire
da Costa**

**Educação intercultural e literatura para a infância:
um estudo no 1º ano de escolaridade**



**Andreia Sofia Freire
da Costa**

**Educação intercultural e literatura para a infância:
um estudo no 1º ano de escolaridade**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em educação pré-escolar e 1º ciclo de ensino básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Ana Isabel Andrade, Professora associada do Departamento de Educação e psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este texto aos meus pais por serem o maior pilar na minha vida, a todos aqueles que acreditaram em mim e a todos os meninos e meninas que me ajudaram a crescer.

o júri

presidente

Professora Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal
Professora Associada da Universidade de Aveiro

Doutora Maria João Bártolo Macário
Assistente Convidada, Instituto Politécnico de Santarém

Professora Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade
Professora Associada da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Para concretizar este sonho sabia que não poderia fazer esta longa caminhada sozinha. A todas as pessoas que me ajudaram, desde já o meu muito obrigada....

Aos meus Pais por serem o meu pilar, me amarem e apoiarem incondicionalmente;

À minha princesa Matilde por ser aquela criança que me fez levantar muitos dias da cama para seguir o meu sonho e por me ter ensinado o quanto posso ser feliz à beira dela;

À professora Ana Isabel Andrade, por me ter ajudado sempre que precisei, pelas palavras de encorajamento e por ter acreditado em mim;

À Rosário Naia e à Cristina por me receberem e acompanharem nesta viagem;

À Sandra, à Ivone, à Lúcia e à Maria João, por me abrirem as portas das suas salas e me ajudarem a crescer tanto a nível pessoal como profissional;

À Doutora Alexandra por ter sido uma mão amiga dando-me muitas oportunidades e ajudas durante o meu curso;

Aos grupos de crianças que me ajudaram a crescer enquanto educadora e professora;

À Aninhas, por toda a ajuda, palavras, lágrimas, risos que fizeram parte desta caminhada e ainda pela amizade incondicional pois foi parte integrante desta viagem;

À minha Joaninha, Xaninha e à Filipa pela amizade e pelas palavras ao longo destes longos anos;

À Cristina pela grande ajuda que me deu com o Inglês;

Aos meus avós por estarem sempre presentes em todos os momentos;

A toda a minha família e amigos que não mencionei, mas que, me fizeram sorrir e me ajudaram a ultrapassar vários momentos difíceis

A todas as pessoas que de alguma forma foram importantes e me acompanharam durante estes últimos anos.

Muito obrigada a todos por terem feito parte desta caminhada!

palavras-chave

Educação intercultural, Literatura para a infância, Valorização do outro

resumo

Hoje em dia temos mais consciência da diversidade linguística e cultural e da sua importância para o desenvolvimento dos sujeitos e das comunidades. Para que consigamos viver em harmonia é indispensável que todos respeitem e valorizem a diferença. Desde muito cedo é importante promover o respeito pelo outro e a sua valorização junto das nossas crianças e alunos. A literatura para a infância pode ser assim um veículo muito importante para todos os educadores e professores, uma vez que com ela podemos tratar vários temas através do mundo imaginário, criado pela riqueza das palavras.

Este relatório foca-se sobre um projeto de investigação-ação, intitulado “Todos diferentes...todos iguais”, desenvolvido numa turma de 1º ano do 1º Ciclo de Ensino Básico com 15 alunos. O projeto centrou-se numa metodologia qualitativa de investigação-ação e teve como objetivos perceber como é que a literatura para a infância ajuda a promover atitudes de respeito pelo/o outro. Foi realizado em três sessões individuais, a que se juntou mais uma sessão conjunta com as outras colegas de estágio e teve como principal objetivo compreender a forma como a literatura para a infância permite sensibilizar para a educação intercultural.

Para avaliação das atividades desenvolvidas com as crianças efetuou-se a análise de interações verbais e não verbais ocorridas em sala de aula, com a ajuda de vídeo gravações e de fotografias. Após a análise dos dados recolhidos durante o projeto, conseguimos apurar que a maior parte dos alunos se envolveu nas tarefas apresentadas e conseguiram ainda evidenciar atitudes de curiosidade pelo o outro e fazendo perceber a diferença. Os resultados da análise de dados mostram também que a literatura para a infância é capaz de mobilizar conhecimentos sobre a diferença e assim desenvolver atitudes de respeito e valorização do “outro”, percebendo que todos são diferentes, mas ao mesmo tempo iguais.

Com este projeto aprendemos que é importante trabalhar todos os temas com as crianças e tentando perceber aquilo que elas gostam de fazer e, a partir daí, incentivá-las a aprender cada vez mais. Aprendemos também que o uso da literatura para a infância é uma ótima estratégia para ajudar os alunos a perceberem os problemas do mundo contemporâneo e mais propriamente a importância de respeitarem e valorizarem o outro.

keywords

Intercultural education, Literature for children, Appreciation of other

abstract

Nowadays we have more awareness of linguistic and cultural diversity and its importance for the development of individuals and communities. So that we can live peacefully it is essential that everyone respects and values the difference. From an early age it is important to promote the respect for others and value its importance among children and students. Therefore, the literature for children is a very important tool for all educators and teachers, since it can deal with several issues through the imaginary world, created by the richness of words.

This report focuses on a project of research-action entitled "All different... all equal", developed in a 15 students class of 1st year of the Primary school. The project focused attention on a qualitative methodology of research and action and the aim was to understand how literature for children helps to promote attitudes of respect for the other. It was carried out in three individual sessions, to which was added another shared session with the other internship colleagues and the principal aims were to understand how literature for children allows to raise awareness of intercultural education and to make children conscious of the existence of other cultures.

For the evaluation of the activities developed with the children it was performed the analysis of verbal and non-verbal interactions that occurred in the classroom, with the help of video recordings and photographs. After analyzing the data and information collected during the project, we concluded that most of the students got involved in the given tasks and still managed to show attitudes of curiosity about the other and about the difference. The results of the data analysis also show that literature for children is able to stimulate knowledge about the difference and so develop attitudes of respect and value of the "other" realizing that everyone is different, but at the same time equal.

With this project we learnt that it is extremely important to work all the issues with children and trying to understand what they like in order to encourage them to learn more and more. We also learnt that literature for children is a very useful strategy to help students become aware of the world contemporary problems and more specifically the importance of respecting and valuing the other.

Índice

Lista de anexos	3
Lista de figuras	3
Lista de fotografias.....	4
Lista de tabelas	4
Lista de gráficos	5
Lista de abreviaturas	5
Introdução.....	7
Capítulo 1	9
1.1 Educação intercultural: sentido e finalidades.....	12
1.2 Educação intercultural, sistema educativo e minorias.	17
1.3 A evolução da literatura para a infância e a conceção da criança.....	26
1.4 Literatura para a infância e as potencialidades educativas	29
1.5 A literatura para a infância e a interculturalidade	33
1.6. Alguns livros e trabalhos para a interculturalidade.....	37
Capítulo 2	45
2.1 Enquadramento metodológico.....	47
2.2 Objetivos do projeto de intervenção.....	51
2.3 Apresentação do projeto	52
2.3.1 Enquadramento curricular do tema	52
2.3.2 Caracterização da realidade pedagógica	54
2.3.3 Organização e descrição das sessões de intervenção	59
2.4 Técnicas e recolha de dados	67
2.4.1 Observação participante.....	68
2.4.2 Fotografia e vídeo gravação.....	68
2.4.3 Grelhas de avaliação	69
2.4.4 Registos dos alunos.....	70
Capítulo 3	71
3.1 Análise de conteúdo	74
3.2 Categorias de análise	76
3.3 A escala de nível bem-estar e implicação de Laevers.....	80
3.4 Análise e discussão dos resultados.....	83
3.4.1- C.1. Bem-estar	83
3.4.2- C.2. Implicação.....	92
3.4.3- C.3. Atitudes e valores.....	102
3.5 - Síntese dos resultados obtidos	106
Considerações finais	109
Bibliografia, Webgrafia e Normativos.....	115
Anexos.....	123

Lista de anexos

Anexo 1- Instrumento de apoio à planificação do projeto de investigação.....	125
Anexo 2- Guião de animação de leitura sessão nº1	135
Anexo 3- Guião de animação de leitura sessão nº2	139
Anexo 4- Guião de animação de leitura sessão nº3	145
Anexo 5- Perguntas e pistas da sessão nº4 “Peddy Paper”	149
Anexo 6 – Tabela avaliação dos alunos (sessão nº1).....	151
Anexo 7 – Tabela avaliação dos alunos (sessão nº 2).....	153
Anexo 8 – Tabela avaliação dos alunos (sessão nº3).....	155
Anexo 9 – Tabela de Avaliação das sessões (sessão nº 1).....	157
Anexo 10 – Tabela de Avaliação das sessões (sessão nº 2)	159
Anexo 11 – Tabela de Avaliação das sessões (sessão nº 3)	161
Anexo 12 – Tabela geral de Abertura e recetividade dos alunos	163
Anexo 13 – Tabela geral de Vitalidade dos alunos	165
Anexo 14 – Tabela geral da concentração dos alunos	167
Anexo 15 – Tabela geral da energia dos alunos	169
Anexo 16 – Tabela geral da Participação dos alunos	171
Anexo 17 – Desenhos “o que é ser diferente”	173
Anexo 18 – Fotografias dos bonecos realizados na 2ª sessão	177
Anexo 19 – Postal realizado pelos alunos na 3ª sessão	179
Anexo 20 – Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio	183

Lista de figuras

Figura 1- Livro Contos da Mãe Gansa	27
Figura 2 - Triângulo da educação intercultural e literatura para a infância.....	35
Figura 3 - Página inicial do site da casa da leitura	38
Figura 4 - Página do site da casa da leitura após uma pesquisa de livros	38
Figura 5- Livro <i>Meninos de todas as cores</i>	39
Figura 6 - Livro <i>As viagens do Miguel</i>	40
Figura 7 - Livro <i>Os ovos misteriosos</i>	40
Figura 8 - Livro <i>O gato e o escuro</i>	41
Figura 9 - Livro <i>Contos da mata dos medos</i>	42
Figura 10 - Livro <i>O sapo e o estranho</i>	42
Figura 11 - Livro <i>O capuchinho cinzento</i>	43
Figura 12 - Fases do processo de IA.....	50
Figura 13 - Sala de aula no final do semestre.....	55
Figura 14 - Livro <i>Os ovos misteriosos</i>	60
Figura 15 - Imagem da pré-leitura da sessão nº2.....	62

Figura 16 - Livro <i>Meninos de todas as cores</i>	62
Figura 17 - Exemplo de um postal feito por uma aluna	65
Figura 18 - Exemplo de um postal feito por um aluno	65
Figura 19 - Grelha de avaliação dos alunos	69
Figura 20 - Grelha de avaliação das sessões por parte dos alunos	69
Figura 21 - Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2011).....	74
Figura 22 - Desenho realizado pela MM no final da 1ª sessão.....	103
Figura 23 - Postal realizado pelo IS no final da 3ª sessão	105

Lista de fotografias

Fotografia 1- Bonecos da história <i>Os ovos misteriosos</i>	60
Fotografia 2- Aluno a fazer o desenho final da sessão	61
Fotografia 3 – Aluno a enfeitar o boneco	62
Fotografia 4 - Bonecos realizados pelos alunos	63
Fotografia 5 - Aluna a desenhar o postal	64
Fotografia 6 - Alunos a ouvir a pista do infantário.....	65
Fotografia 7- Cartão do jogo	66
Fotografia 8 - Alunos à procura da pergunta e da pista.....	66
Fotografia 9 - Alunos com expressão de abertura em relação ao projeto.....	89
Fotografia 10 - Alunos no momento de pós-leitura.....	91
Fotografia 11 - Aluna no momento de pós-leitura	91
Fotografia 12 - Aluno implicado durante a leitura da história da sessão nº2	96
Fotografia 13 - Aluno implicado na atividade da segunda sessão.....	96
Fotografia 14 - Aluna concentrada a fazer o boneco.....	96
Fotografia 15 - Alunos concentrados durante a leitura da sessão 1	97
Fotografia 17 - Aluno a pedir para participar	98
Fotografia 16 - Alunos a pedir para participar	98

Lista de tabelas

Tabela 1 - Sessões do projeto "Com histórias de diferenças, conheço os meus direitos	59
Tabela 2 - Tabela síntese dos instrumentos de recolha de dados	68
Tabela 3 - Categorias de análise	77
Tabela 4 - Descrição das subcategorias do Bem-estar	78
Tabela 5 - Descrição das subcategorias da Implicação	79

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Imigrantes com título de habitação válido	22
Gráfico 2 - Idades dos alunos da turma do 1º ano	56
Gráfico 3 - Profissões dos pais e/ou encarregados de educação.....	57
Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação	58
Gráfico 5 - Bem-estar dos alunos durante a 1ª sessão	84
Gráfico 6 - Bem-estar dos alunos durante a 2ª sessão	85
Gráfico 7 - Bem-estar dos alunos durante a 3ª sessão	86
Gráfico 8 - Nível de bem-estar dos alunos por sessão.....	87
Gráfico 9 - Nível de abertura e receptividade geral dos alunos.....	88
Gráfico 10 - Nível de vitalidade geral dos alunos	89
Gráfico 11 - Nível geral de abertura e receptividade e vitalidade dos alunos	90
Gráfico 12 - Nível de implicação dos alunos durante a 1ª sessão	92
Gráfico 13 - Nível de implicação dos alunos durante a 2ª sessão	93
Gráfico 14 - Nível de implicação dos alunos durante a 3ª sessão	94
Gráfico 15 - Nível de implicação dos alunos por sessão.....	95
Gráfico 16 - Nível de concentração dos alunos	98
Gráfico 17 - Nível de energia geral dos alunos	99
Gráfico 18 - Nível de participação dos alunos	100
Gráfico 19 - Nível de concentração, energia e participação dos alunos.....	101

Lista de abreviaturas

Investigação-ação – IA

Atividades extracurriculares – AEC

Prática pedagógica supervisionada – PPS

Ciclo de ensino básico – CEB

Seminário de investigação educacional – SIE

Instituto nacional de estatística – INE

Centro de atividades de tempos livres – CATL

Lei de bases do sistema educativo - LBSE

Introdução

Hoje em dia vivemos um mundo cada vez mais globalizado. Sendo um espaço aberto a todos, esse espaço coloca-nos perante uma sociedade multicultural.

Uma sociedade multicultural é assim composta por diferentes culturas, línguas, religiões e valores. Tratando-se de uma sociedade tão diversificada é importante que todas as pessoas possam dialogar para criarem uma comunidade em que as diferenças sejam aceites e valorizadas.

E como é que podemos cultivar esta aceitação? A educação intercultural é uma das respostas possíveis para esta questão, “num mundo em que a diferença, que sempre foi realidade, se torna conflitiva, por diversas razões, é fundamental que a Educação tenha valores como a independência, solidariedade... e que fomente o contacto e o diálogo com o outro contribuindo para que gradualmente a nossa sociedade se transforme numa sociedade em que as diferenças culturais possam dialogar” (Moço, 2011, p.1).

Como forma de fomentar a educação intercultural, e como as crianças acreditam no mundo da fantasia, a literatura para a infância é uma ótima aliada. A literatura para a infância pode ser uma forma de fomentar a educação intercultural e uma boa ajuda para todos os professores, pais e encarregados de educação. Todas as unidades curriculares do mestrado foram importantes para a realização deste relatório, contudo podemos destacar a Prática pedagógica supervisionada (PPS) e ainda o Seminário de investigação educacional (SIE). Estas duas unidades foram fundamentais para ajudarem a construir o presente relatório para obtermos o grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Durante dois semestres, tivemos a oportunidade de “trabalhar” com dois grupos de crianças muito distintas: o primeiro grupo foi de pré-escolar (crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos) e o segundo grupo de 1º Ciclo de ensino básico (CEB) (numa turma do 1º ano com alunos dos 5 aos 7 anos). Porém, o projeto do presente relatório foi realizado no segundo grupo, o grupo do 1º CEB.

A escolha do tema para este relatório não foi tarefa fácil. O início foi um pouco atribulado, uma vez que a fixação num tema foi um pouco complicada, contudo uma certeza estava presente: qualquer que fosse o tema tinha que ter alguma coisa a ver com a literatura para a infância. No final a nossa escolha foi a educação intercultural e a literatura

para a infância. Com a realização do enquadramento teórico, tivemos a oportunidade de investigar algumas noções e conceitos como por exemplo a noção de educação intercultural, literatura para a infância e minorias.

Este relatório pretende assim refletir sobre como é que a literatura para a infância pode ajudar a promover a educação intercultural visando sempre a compreensão e a aceitação do outro como ser pertencente a uma sociedade multicultural.

. Através do estudo presente neste relatório pretendemos responder à seguinte questão:

- *Como promover atitudes de respeito e valorização pelo “Outro” através da literatura para a infância?*

Através da literatura para a infância e do livro, as crianças pretendemos que as crianças entendam o valor de ser diferente e aceitem o outro e a sua cultura.

Para conseguirmos dar resposta à nossa questão, organizámos o nosso relatório de estágio em três capítulos. No capítulo 1, apresentamos as finalidades e objetivos da educação intercultural, passando pelo sistema educativo português e as minorias mais nomeadamente a etnia cigana e os imigrantes. Iremos ainda abordar o facto de a literatura ser muito importante para a criança, relacionar a literatura para a infância com a educação intercultural, e no final, apresentamos uma lista de livros que são apropriados para desenvolver a competência intercultural. O capítulo 2 diz respeito à metodologia de investigação e, por isso, apresentamos a metodologia utilizada, o nosso projeto, a turma alvo e, por fim, os instrumentos de recolha de dados. Para acabar o relatório de estágio, apresentamos o capítulo 3. Neste capítulo, para além de apresentamos as nossas categorias de análise, apresentamos também os dados recolhidos e algumas situações de sala de aula, a análise de resultados e a avaliação do projeto.

Capítulo 1

**A educação intercultural e a literatura
para a infância nos primeiros anos de
escolaridade**

Nota introdutória

O mundo desde sempre foi habitado por povos diferentes, com línguas, culturas, valores e estilos de vida muito distintos, sendo que, nos dias de hoje, esses diferentes povos estão, por razões várias, cada vez mais perto uns dos outros, estabelecendo interações entre si. (Sá, 2007, p. 53)

Se olharmos para o nosso mundo hoje, conseguimos ver várias diferenças. Em cada dia alguma coisa muda e no que diz respeito ao movimento das pessoas, reparamos que as sociedades são plurais e diversificadas, fazendo então com que a diversidade seja mais visível. Lagoa (1995) afirma, que hoje, em dia todas as sociedades são pluriculturais e não podemos justificar isto somente com a presença de imigrantes: “Em todas as sociedades contemporâneas coexistem, interpenetrando-se, vários tipos de culturas: nacionais, regionais, estrangeiras, infantil...” (Lagoa, 1995, p.116). Como nos refere o autor, as sociedades de hoje são muito cada vez mais globais, uma vez que, com os movimentos migratórios e a internet, as pessoas trazem as suas línguas e as suas culturas.

Segundo Vieira (2006), a educação deve preocupar-se em desempenhar “um papel fundamental ao realizar e difundir entre as crianças e os jovens uma cultura de convivência civil e construtiva baseada na tomada de consciência do direito às oportunidades iguais de todos os cidadãos que interagem e convivem num mesmo país” (p. 15) e, também, numa comunidade. Sendo assim cabe à escola ajudar os seus alunos a entenderem o outro e a perceberem que todos somos diferentes, mas que todos temos os mesmos direitos e deveres independentemente da religião, raça, língua ou cultura.

De facto, este tema leva-nos a pensar que é importante promover uma educação intercultural nas nossas salas de aula uma vez que as turmas são cada vez mais heterogéneas e diversificadas. E como devemos fazer? E o que pretendemos dos nossos alunos e pais? Cabe-nos a nós formar cidadãos capazes de habitar numa sociedade globalizada que exige competências de comunicação intercultural.

Ser criança é ter direito a sonhar e a imaginar. É ter direito a uma educação e a ser feliz. Haverá algum objeto em que a criança reúna todos esses direitos? Sim, existe o livro. Com o livro a criança viaja pelo mundo da fantasia, através dele consegue criar o seu próprio reino e ter as suas lindas batalhas pela felicidade. Um dos objetivos do livro é levar a criança, através das suas páginas, a desenvolver a imaginação e a compreender o mundo que a rodeia.

Quando uma criança nasce não sabe ler, cabe assim ao adulto o “trabalho” de ler as palavras dos livros de que elas tanto gostam e que tanto admiram. Ao tirarem um pouco de tempo todos os dias para lerem uma história, os adultos estão a cultivar o gosto pela leitura. Esse pequeno tempo que passamos com as crianças aumenta o seu conhecimento e também a nossa relação afetiva com elas.

Somos todos responsáveis pelo crescimento feliz da criança e um direito dela é a educação. O livro é muito importante para as crianças desde os primeiros anos de escolaridade e, como elas passam muito tempo na escola, os professores devem ter atenção e não esquecer a leitura de um livro que tanto dá prazer às crianças. É importante então que a literatura para a infância seja “apresentada” às crianças desde que começam na escola, porque mesmo antes de saberem ler, elas já devoram livros com a ajuda do adulto.

Este capítulo terá como objetivo dar a conhecer a educação intercultural, o sistema educativo no que toca aos documentos reguladores do ensino para assim vermos que importância dão à interculturalidade e ainda uma breve apresentação das minorias: imigrantes e etnia cigana. Abordaremos também as finalidades da educação intercultural, a evolução da literatura para a infância, as suas potencialidades, o que a relaciona com a educação intercultural, e, por fim, apresentamos alguns exemplos de livros e trabalhos que podem ser utilizados na educação intercultural.

1.1 Educação intercultural: sentido e finalidades

Desde há muito tempo, a história dos homens regista vários fluxos migratórios e disputas entre os povos que se encontravam num determinado local. Segundo Vieira (2011) nos dias de hoje, podemos verificar fluxos migratórios mais acentuados, criando assim sociedades multiculturais. Esta multiculturalidade pode provocar várias situações de conflito e alterações profundas no seio da população de um dado local, levando a que exista a necessidade de formar as pessoas para os desafios que acarretam estas sociedades.

A escola, para além de uma instituição de ensino e de formação, é também uma fonte muito importante de socialização de crianças, jovens e adultos. Cabe-lhe (à escola) o papel de educar para a interculturalidade e preparar assim os seus alunos para as diferenças culturais e para a aceitação do outro como indivíduo da sociedade (Vieira, 2011).

Para nos referirmos à educação intercultural, reconhecemos que é importante refletir sobre o conceito e sobre as suas finalidades.

Segundo Magalhães (2012), de uma forma geral, os conceitos de educação intercultural e de educação multicultural utilizam-se “em contextos de diversidade cultural em sociedades plurais e globalizadas” (p. 26). Tal como vários autores têm referido, a expressão multicultural “é usada para referir situações de coexistência de culturas diversas e a aceitação passiva dessa diversidade cultural” (Magalhães, 2012, p. 26). Por um lado, o conceito ou expressão intercultural “é usada quando se quer destacar o reconhecimento e valorização do Outro, a relação dialógica empática e o intercâmbio que resulta num recíproco enriquecimento entre culturas e/ou subculturas diversas” (Magalhães, 2012, p. 26). Por outro lado, o termo educação intercultural, segundo Miranda (2004), é conhecido e considerado como uma noção muito complexa e controversa, “carregada de afetividade e caracterizada por uma grande elasticidade semântica” (Miranda 2004, p. 19). Neste sentido é importante mencionar que “inter” diz respeito, segundo Vieira (2006), a uma ligação entre vários elementos desiguais, marcando uma reciprocidade e, simultaneamente, uma rutura.

O termo educação multicultural, utilizado essencialmente no âmbito geográfico anglo-saxónico, é substituído pelo da educação intercultural, na literatura europeia continental. Este termo mais tarde parece estar de acordo com os objetivos que se pretendiam atingir: a uma multiconvivência cultural propõe-se que suceda, a partir de então uma interação dos grupos. A interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade multicultural...(Silva, 2008, p. 36).

Contudo Ouellet (1991) afirma que a educação intercultural consiste numa “formação sistemática que visa desenvolver, quer nos grupos majoritários, quer nos minoritários, atitudes, comportamentos e competências de compreensão de outras culturas e maior interação comunicativa e social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade” (Ouellet, 1991, in Morgado & Pires, 2010, p.64). Por outras palavras a educação intercultural visa criar atitudes de respeito e aceitação para com o “Outro” e a sua cultura. Para além de criar atitudes de respeito, a educação intercultural também gera atitudes de valorização levando as pessoas a olhar para o “outro” e para a sua cultura como algo muito enriquecedor para toda a sociedade. Silva (2008) acrescenta ainda que “a educação intercultural incide na valorização das culturas, dos seus valores, das suas interações e do reforço da solidariedade entre os países com diferentes níveis de recursos”

(p. 37). A educação intercultural envolve assim o outro como fonte principal e trabalha para que as pessoas entendam que todas as culturas têm valor. A educação intercultural é uma forma de as culturas maioritárias e minoritárias coexistirem e aceitarem o que de bom tem cada uma.

Quando nos referimos à educação intercultural, um conceito em que pensamos, como já vimos atrás, é o de educação multicultural. Neste campo, existem vários autores que defendem que educação intercultural e educação multicultural são o mesmo conceito e tendo ambos os mesmos objetivos práticos (Morgado & Pires, 2010). Segundo Morgado e Pires (2010), “ De modo genérico, tanto a educação multicultural como a educação intercultural, se propõem lidar com a vida em sociedades multiculturais, plurais e globalizadas, divididas por relações de poder, de afirmação identitária e de reconhecimento político e económico do seu capital simbólico” (idem, p. 57). Já Vieira (2006) afirma que a utilização destas duas expressões para definir a mesma coisa tem a ver com a tradição do seu uso em diferentes países. O termo educação multicultural é utilizado sobretudo nos Estados Unidos da América, Austrália, Canadá e Reino Unido e o termo educação intercultural é utilizado nos países de tradição mais francófona. No entanto existem outros autores que afirmam existir diferenças entre os dois termos. Vieira (2006) reforça esta ideia de oposição entre os dois termos e avança com uma sugestão de diferença entre ambos os conceitos: a educação multicultural “limita-se à inclusão de assuntos ligados às diferentes culturas e à discriminação social nas estruturas curriculares dos planos de formação de professores e alunos e nos próprios materiais pedagógicos”, já a educação intercultural trabalha o “ intercâmbio cultural dos grupos presentes” (Vieira, 2006, p. 27) numa determinada sociedade.

A educação intercultural visa a promoção, tanto nos grupos maioritários como nos minoritários, da aceitação, da compreensão e do intercâmbio entre várias culturas presentes numa sociedade. Silva (2008, p. 38) apresenta no seu estudo alguns dos objetivos que a educação intercultural persegue:

- Dar a conhecer que a diversidade cultural é um componente muito importante para as sociedades quer dos grupos maioritários quer dos grupos minoritários;
- Dar a conhecer a cada grupo características culturais de outros grupos de forma a desenvolver nas pessoas a ideia de que todas as culturas são igualmente importantes;
- Facultar aos alunos vários aspetos de diferentes culturas de forma a ajudá-los a compreender e a importar-se com a vida dos outros povos;

- Desenvolver nos alunos atitudes de aceitação do outro para que estes possam viver numa sociedade multicultural de forma harmónica e integrada.

A educação intercultural é assim “um método de ensino/aprendizagem que tem por base num conjunto de valores e crenças democráticas, e que procura fomentar o pluralismo cultural dentro de sociedades culturalmente diversas, que são mais frequentemente a regra num mundo global e interdependente” (Pedro, Pires & González, 2007, p. 234).

Quando vivemos em sociedade temos que saber respeitar o outro e perceber que a nossa liberdade acaba quando começa a do outro. Sendo assim o que nos vem à ideia quando falamos de educação intercultural? A palavra educação leva-nos até ao ensino, e é aqui que a educação intercultural deve começar, uma vez que é de pequenos que as nossas crianças e alunos devem aceitar o “outro”

A educação intercultural nas escolas pode apresentar-se “como um projecto educativo que valoriza a diversidade sócio-cultural, ao mesmo tempo que aposta na reanimação da cultura: encontro, relação, convivência, festa, alegria, fantasia e comunicação” (Américo Peres, in Araújo, 2008, p. 59). Por outro lado, para Sales & García, (1997) a educação intercultural nas escolas é um:

método de ensino e aprendizagem baseado num conjunto de valores e crenças democrático e, que procura fomentar o pluralismo cultural no seio das sociedades culturalmente diversas num mundo interdependente. Preconiza um modelo educativo que propicie o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e do respeito pela diversidade, através do diálogo e intercâmbio, na participação activa e crítica para o desenvolvimento de uma sociedade democrática fundada na igualdade, tolerância e solidariedade (p. 46).

A educação intercultural nas escolas é, assim, um método de ensino que procura fomentar a aceitação das várias culturas, partindo de atividades criadas pelo educador. A escola deve trabalhar para que nas sociedades vigore o respeito e a igualdade e que todos consigam viver com as suas crenças e culturas. A educação intercultural centra-se assim na diferença e na diversidade cultural (Vieira, 2011).

Segundo Vieira (2006), a educação intercultural articula-se com a educação para a cidadania e pode definir-se de acordo com cinco princípios fundamentais: “Abertura à diversidade cultural, Igualdade de oportunidades e equidade, Coesão social, participação

crítica na vida e deliberação democrática e respeito pela vida no planeta” (Ouellet, in Vieira, 2006, p. 24/25).

Ao olharmos para a educação intercultural como uma abordagem educativa, podemos dizer que esta pode ser definida e descrita “como uma ciência social aplicada de caráter interdisciplinar, comprometida com funções exploratório-interpretativas, adaptativas e transformativas de indivíduos, instituições e grupos sociais” (Santos, 2015, p.35). Por outras palavras, ao olharmos para a educação intercultural como uma abordagem educativa, estamos perante uma área interdisciplinar que ajuda os alunos a adaptarem-se às novas sociedades plurais. Sendo assim a educação intercultural é uma abordagem que pode ser desenvolvida em todas as disciplinas ou áreas, sendo fundamental para todas as escolas. Cada escola é responsável por ajudar os alunos a aceitarem o “outro” e a sua cultura, podendo recorrer a atividades que sejam contínuas e que abordem temas como o respeito, a aceitação e a valorização do “outro”. Podemos então afirmar que uma escola intercultural é uma escola que consegue proporcionar “conhecimentos sobre a diversidade da espécie humana, para favorecer a consciência das semelhanças e da interdependência entre todos os seres humanos” (Bizarro & Braga, 2004, p. 64).

Como já referimos, vivemos num mundo cada vez mais global e, por consequência, as sociedades são cada vez mais plurais. Esta efeito leva-nos a verificar que nas escolas existem muitos alunos provenientes de outros países e com outras culturas. O que deveremos fazer quando uma escola não tem alunos de diferentes culturas? O que fazemos quando não existem várias culturas minoritárias numa escola? Devemos trabalhar a interculturalidade? É muito pouco provável que uma escola seja constituída por alunos de uma única cultura. Mas caso aconteça, a escola não deve deixar de trabalhar a interculturalidade uma vez que basta os alunos saírem da escola para se depararem com uma pessoa e uma cultura diferente da sua. Para ajudar os alunos a compreenderem a “diferença”, os educadores e professores devem procurar estratégias de ensino e tornar a escola uma escola intercultural.

As culturas minoritárias são assim um fator a ter em conta em todas as populações, pois cada pessoa tem direito a ter a sua cultura e a ser respeitada como indivíduo diferente da sociedade. Torna-se, então importante que todos tomem “consciência do direito de todas as culturas à sua vida própria, com especial apoio às minoritárias” (Lagoa, 1995, p.128) e, para isso, é importante que todos percebam e reflitam que a educação intercultural trata da valorização das diferenças e da aceitação do outro e da sua cultura, e não da hierarquização e desigualdades sociais.

Para que todos tomem consciência de que o outro é importante, devemos desde muito cedo educar todas as crianças para a interculturalidade. Tendo o educador e/ou o professor a missão de levar os seus alunos mais longe, é importante que os ajude a entender que respeitar o outro e a sua cultura é um passo importante para a aceitação do “outro” e para se tornarem crianças melhores. A aceitação do outro consiste num ato que se vai adquirindo com o tempo. Não sendo então algo que se obtenha de um momento para o outro, devemos desde muito cedo promover junto das nossas crianças e dos seus pais e/ou encarregados uma educação intercultural. Se todos os educadores e/ou professores trabalharem a aceitação, o respeito e a valorização, iremos tornar as sociedades mais ricas, uma vez que cada cultura traz consigo algo de único. A diversidade cultural tornar-se-á assim não um problema, mas uma riqueza.

Ao falarmos de escolas interculturais, achamos necessário focar alguns documentos que servem de base para o 1º CEB. Sendo a escola intercultural uma realidade que todos gostássemos que acontecesse, iremos no próximo ponto vamos apresentar algumas partes de documentos que remetem para a educação entre culturas e também alguns dados estatísticos sobre o nível de imigração em Portugal e ainda falar um pouco sobre a etnia cigana.

1.2 Educação intercultural, sistema educativo e minorias.

Quando falamos em diferença, dentro de uma determinada sociedade, temos que ter consciência de que somos todos diferentes e de que temos todos direito à diferença. Se anteriormente falamos de educação intercultural e da importância da mesma na escola, achamos pertinente neste ponto do nosso projeto refletir os vários textos reguladores existentes para o 1º CEB, sobre a noção de minoria e ainda retratar a realidade das escolas. Sendo que o nosso sistema educativo é composto por diferentes alunos de diferentes culturas, línguas, etnias ou religiões, achamos importante começar este ponto apresentar uma definição de minorias. Segundo Sousa (2014), apoiando-se em vários autores como Capotorti, Deschenes, Eide, apresenta como definição de minoria

um determinado grupo de pessoas que vivem e residem num Estado, numericamente inferior e/ou estando numa posição de vulnerabilidade e não dominante em relação à maioria da população, com características próprias que diferem da maioria da população do Estado onde vivem; os seus membros identificam, de forma expressa ou implícita, as particularidades, nomeadamente de origem linguística, cultural, religiosa ou étnica, comuns entre si, que pretendem, ativa e passivamente, manter, conservar e promover. (Sousa, 2014, p. 40).

Fazendo parte do nosso dia-a-dia, as minorias são uma parte integrante da nossa sociedade. Lembremos que existe uma etnia que já vive integrada no nosso país há muitos anos e que apesar disso continua a viver segundo a sua cultura: a etnia cigana. Tal como existem adultos de etnia cigana, também existem crianças que frequentam as nossas escolas e são confrontadas com dificuldades uma vez que a escola não tem em conta essa cultura.

Todos os alunos quer da cultura maioritária quer das culturas minoritárias têm que frequentar a escola e o nosso sistema de ensino. Quando as crianças entram para a escola normalmente começam pelo pré-escolar e depois passam para o 1º CEB. O 1º CEB é então constituído por quatro anos de escolaridade obrigatória. De seguida os alunos seguem para 2º ciclo que corresponde a 2 anos e, por fim, o 3º CEB que acaba no 9º ano de escolaridade. O ensino básico é então um nível de ensino que “visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Ministério da Educação, 2012, retirado do url: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf). Tendo como base a formação dos alunos, este ciclo de ensino deve também assegurar, para além dos conhecimentos científicos, a “criação” de comportamentos exemplares dos alunos uma vez que são cidadãos da nossa sociedade. Um dos comportamentos a ser trabalhado junto das crianças é a aceitação da diferença e por consequência, a interculturalidade. Como apresentam os documentos reguladores do nosso sistema de ensino as questões da interculturalidade?

São vários os documentos base para definirem os direitos e os deveres dos homens como cidadãos do Mundo ou da sociedade em que estão inseridos. No que respeita à educação intercultural, podemos verificar que, em todos os *documentos Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE)* e *Programa Nacional do Ensino Básico* mais nomeadamente o do 1º CEB), o respeito pelo outro e pela diferença é um dos pontos principais.

Começando então pela *Constituição da Republica Portuguesa* (VII Revisão Constitucional de 2005), os dois pontos do artigo 13 (Princípio da Igualdade) e forçam a ideia previamente apresentada. O ponto nº 1 refere que todas as pessoas têm direito à mesma dignidade social sendo iguais perante a lei. O ponto nº 2 deste mesmo artigo complementa o primeiro, uma vez que nos diz que todos os cidadãos independentemente da raça, língua, religião, sexo, cultura,... têm a obrigação de cumprir os deveres e de verem ser respeitados os seus direitos.

No que diz respeito ao ensino, a *Constituição da Republica Portuguesa* (2005) também refere no artigo 74 a obrigatoriedade do estado proporcionar aos filhos de imigrantes uma educação digna, respeitando a cultura de origem dos alunos:

1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar.
2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:
 - i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;
 - j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efectivação do direito ao ensino.

Nestes artigos conseguimos identificar novamente os direitos dos imigrantes. No caso destes dois artigos conseguimos recomendar que os filhos dos imigrantes têm direito à educação e à cultura portuguesa. Nesta linha de pensamento é importante referir que o estado tem consciência das necessidades dos imigrantes e dos seus filhos. Sendo a educação um fator muito importante, não poderiam deixar de parte a educação de crianças oriundas de outros países. Segundo Vieira (2006), “A definição dos direitos dos estrangeiros e das minorias étnicas, na lei portuguesa, teve repercussões muito importantes a nível da legislação sectorial” (p. 40). Os princípios básicos da democracia, participação e igualdade de oportunidades foram introduzidos na área da educação através da *LBSE*, em 1986, no artigo 2º, nas alíneas 1, 2 e 3.a).

Antes de passar para a *LBSE*, achamos importante definir “currículo”. Segundo Roldão (1999), currículo consiste num “conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (p. 24). Por outras palavras, o currículo compreende todas as aprendizagens (nas diferentes áreas) que são necessárias num determinado tempo.

Considerando a *LBSE* (agosto de 2009), cabe ao estado português assegurar que “Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República” (Artigo 2º, Alínea 1), tendo sempre em conta a promoção da democratização do ensino, “garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolar” (Artigo 2º, Alínea 2) sempre sem “programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas” (Artigo 2º, Alínea 3,a). Ao estado cabe assim assegurar a educação a todos os cidadãos que vivam em Portugal, garantindo a igualdade e aceitação face à diferença (raça, cultura, religião, língua,...).

Segundo Magalhães (2012), estes princípios, explicitam um discurso preocupado em favorecer, a “igualdade de oportunidades face ao saber e cultura escolares e indiciam uma atitude de aceitação e respeito pela diversidade cultural” (p. 32). Esta afirmação é reforçada quando na alínea d) do artigo 3º conseguimos verificar que o estado é responsável por “Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas”.

Ainda na linha do documento *LBSE*, no que diz respeito ao Ensino Básico, conseguimos apurar que não existe uma referência à interculturalidade (Vieira, 2006), isto é, não encontramos um ponto ou uma alínea que defenda a interculturalidade propriamente dita. Contudo, ao olharmos para o artigo 7º, conseguimos retirar de três alíneas alguns aspetos que nos conduzem à educação intercultural:

- f) Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional;
- h) Proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócioafectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante;
- o) Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos.

Sendo assim o estado pretende que todos os alunos que venham do estrangeiro e que não pertençam à nossa sociedade, tenham direito a estudar e a verem satisfeitas as suas necessidades quer afetivas (por exemplo: amor e carinho) e básicas (por exemplo: saúde, higiene, alimentação, estudos...).

Após analisarmos a *LBSE* Português, partimos agora para outro documento regulador, este mais específico para o 1º CEB.

No que diz respeito ao *Currículo Nacional do Ensino Básico*, nomeadamente na parte destinada aos princípios e valores orientadores das práticas educativas, podemos destacar alguns aspetos relacionados com a educação intercultural, tais como:

- “A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- O respeito e valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às duas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão” (Ministério da Educação, 2001, p.15).

No que diz respeito às diferentes áreas do currículo, conseguimos identificar algumas atividades (diálogos, debates, relato de acontecimentos vividos, recriação, contos, histórias de um determinado local, canções do mundo, desenhos,...) que ajudam as crianças de grupos minoritários a exprimir-se e a dar a conhecer a sua cultura. Estas atividades são muito importantes uma vez que podem ser aplicadas em todas as escolas e ser trabalhadas tanto com os alunos como eventualmente em articulação com os pais, dando assim a conhecer a “diferença” como algo novo e enriquecedor para todos.

No nosso sistema educativo, existem alguns documentos reguladores que, tal como vimos anteriormente, têm em conta as crianças com outras línguas e outras culturas. Tal como as crianças que cá estão, as que vêm para o nosso país chegam com esperanças e sonhos. Achamos importante ainda neste ponto fazermos referência ao número de alunos que temos nas nossas escolas oriundas de outros países. Essas crianças vêm com uma língua diferente, uma cultura e valores diferentes das nossas crianças.

Portugal era tradicionalmente um país de emigração, contudo nas últimas décadas, verificou-se o oposto, uma vez que existem também pessoas a escolherem Portugal como país para viverem com as suas famílias.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE), em 2014, existiam 10.374.822 pessoas em Portugal. No que diz respeito à população imigrante residente em Portugal, o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo, 2014) em 2014 existiam em Portugal 395.195 cidadãos com título de residência válido. No seguinte gráfico, podemos ver o número apresentado, mas agora com a particularidade de os cidadãos estarem apresentados segundo a sua origem.

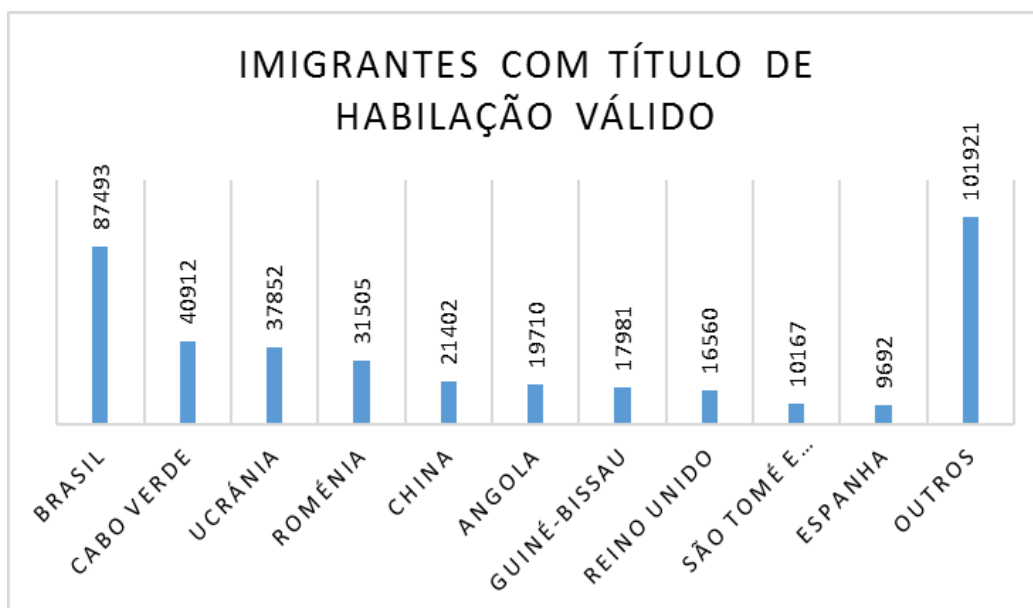


Gráfico 1 - Imigrantes com título de habitação válido

O interesse por Portugal como país acolhedor de imigrantes começa-se a verificar depois da revolução de Abril de 1974, nomeadamente no início dos anos 80. Começamos assim por receber uma grande vaga de imigrantes vindos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e agora mais recentemente imigrantes vindos do Brasil e também da Europa do Leste (Pedro et al, 2007).

Com a vinda de imigrantes para Portugal, a chegada de novas crianças às nossas escolas tornou-se uma realidade. Segundo dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciências, existe um grande número de alunos matriculados/inscritos em atividades de educação e formação de nacionalidade estrangeira (ano letivo 2013/2014).

Como podemos verificar, “Portugal tem vindo a realizar alguns esforços na tentativa de assumir uma perceção mais ampla e cuidada da problemática das relações interculturais” (Vieira, 2006, p. 36), contudo a educação intercultural e tudo o que lhe é adjacente é muito recente em Portugal.

Muitas são as pessoas que chegam ao nosso país com uma cultura muito específica, e as pessoas de etnia cigana são um bom exemplo de uma cultura muito antiga que ainda hoje continua a existir. Conforme nos diz Liégeois (2001), os ciganos provêm da Índia e a

sua língua consiste no Romani e/ou Caló. Este povo tem uma cultura ágrafa, ou seja, transmitem-se de geração em geração através da palavra, não possuindo registos escritos.

A história do povo cigano caracteriza-se por perseguições e discriminações de que foram alvo devido às características muito peculiares desta etnia que se relacionam com as suas tradições e costumes.

Hoje em dia os ciganos estão espalhados por todos os países do mundo e procuram adaptar-se às culturas dos vários países: aceitam as leis, costumes, língua e religião de cada país. Na sociedade atual, a palavra “ciganos” está carregada de sentidos que muitas vezes, são pejorativos, são raros os casos em que esta palavra é utilizada para exprimir algo de conhecido, sabido e seguro. Por vezes, prevalece a ideia errada de que os ciganos devido ao seu modo de vida misterioso, nómada e se ligam a práticas de feitiçaria, o que já não corresponde à realidade, levando a trocar “a curiosidade inicial pela hostilidade, devido a seus hábitos muito diferenciados” (Almeida, 2010, p.35).

Originários da Índia, os primeiros ciganos terão começado a entrar na Europa por volta do século XII e as primeiras notícias da sua presença em Portugal datam da segunda metade do século XV. Desta forma os ciganos constituem-se como o maior grupo minoritário presente em Portugal.

Estima-se que em Portugal existam entre 40 e 50 mil ciganos (cf. Observatório das Migrações, 2007). Apesar de, segundo um estudo feito por vários municípios em 2001, o numero de ciganos ser apenas de 21 mil.

Para além de algumas tradições e regras rígidas que existem no seio da comunidade cigana, no que diz respeito à educação das crianças esta é muito diferente entre rapazes e raparigas, sendo dada mais liberdade aos rapazes. Durante o crescimento das crianças, é privilegiada a aprendizagem de certos valores, como o respeito pelos mais velhos, a autonomização, a solidariedade dentro do grupo e sempre um sentido agudo de pertença ao grupo.

Nas comunidades ciganas, a criança cresce em plena liberdade, com regras diferentes dos não ciganos. Costuma-se deixar decisões como ir ou não ir à escola ao seu critério. Por estes motivos ainda podemos verificar alguma resistência no que diz respeito à frequência escolar, por parte dos alunos ciganos, especialmente em níveis de ensino mais elevados e com maior incidência nas raparigas. Para os ciganos a escola é considerada como uma ameaça à continuidade das suas tradições e à unidade da comunidade cigana. É à família que cabe a educação das crianças,

As comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa e fazem-no de uma forma integradora, interdependente e global. (...) A função educativa do grupo é indispensável para a manutenção da coesão familiar: as crianças e jovens são assunto de todos: avós, primos, tios, irmãos... Cada um é necessário e contribui para o todo. As aprendizagens fazem-se gradualmente e integradas nas funções socioeconómicas da família (Montenegro, 1999, p. 20-21).

No entanto, a escolarização das crianças não é ainda considerada importante pelos ciganos, verificando-se este facto pela baixa frequência escolar que apresentam. A instituição escolar ainda não está preparada para lidar com estas famílias que apresentam uma estrutura social muito própria e que se assumem como educadoras das suas crianças, passando os valores, usos e tradições de geração em geração: “Os pais estão orgulhosos e convencidos da qualidade da educação que dão aos filhos, sobretudo quando comparada com a educação dada pelos não-Ciganos que os rodeiam e os resultados desta” (Liégeois, 2001, p. 203).

Tanto a etnia cigana como os imigrantes (as minorias) vêm cheios de sonhos e as crianças não são uma exceção. Elas vêm com os pais para terem uma vida melhor num país que a partir do momento que chegam passa a ser o seu. Quando chegam às escolas, estas crianças debatem-se com algumas dificuldades. Muñoz Lopez (2001) apresenta-nos uma lista bastante clara de algumas das dificuldades ou problemas, que os alunos imigrantes enfrentam em algumas das escolas portuguesas:

- Incapacidade de comunicação, por desconhecimento da língua de acolhimento;
- Conflitos religiosos e culturais;
- Condições de vida precária;
- Falta de ajuda na adaptação, uma vez que esta decorre em bairros suburbanos;
- Insegurança e medo;
- Escassez de materiais para uso próprio (por exemplo, cadernos, mochilas,...);
- Insegurança dos pais das crianças da cultura maioritária.

Torna-se, então, uma necessidade prioritária a integração de alunos das minorias, nas escolas e no sistema educativo (Pedro et al, 2007). Mas o que deverá ser feito para que todos os alunos se sintam bem na escola e na sociedade que escolheram para viver? Cabe aos políticos, aos professores, aos responsáveis pelos departamentos de educação, a todos os diretores de agrupamentos e a todos que trabalham para a educação, criarem um conjunto de atividades para darem resposta a esta questão (Pedro et al, 2007).

A criação de escolas interculturais que favorecem a educação intercultural é uma forma de ajudar os alunos na sua integração. A escola intercultural deverá ser:

...um local em que teoria e prática se possam articular no sentido de obter um projecto educativo próprio, em que todos os meios favoreçam o sucesso de todos os alunos sem excepção. Deverá ser uma escola que conceba a aprendizagem baseada numa participação social e que, como tal, se insira na comunidade, sendo gerida de um modo participado e democrático, optando por formas claras de oposição ao racismo e à discriminação na medida em que reflecte sobre as desigualdades da sociedade em que se insere (Vieira, 2006, p. 47).

De forma breve podemos dizer que deverá ser uma a escola que favorece a cooperação entre indivíduos de culturas e línguas diferentes e ainda fazer das desigualdades um fator de aprendizagem.

Vieira (2006) afirma que a escola devia ser mais democrática e participativa em toda a sua estrutura. Afirma ainda que toda a participação deverá ocorrer por parte dos alunos, professor, pessoal não docente e ainda pelos pais e/ ou encarregados de educação.

A escola intercultural deverá estar assente e concentrar-se em quatro pilares muito importantes: aprender a conhecer, fazer, aprender e a viver em conjunto. A escola deverá assim “esforçar-se por ultrapassar todos os tipos de barreiras: grupo étnico, cultura, sexo, linguagem, sistemas políticos, económicos ou sociais, religião, modo de vida e de pensar, conceitos pedagógicos, ou regiões, províncias, distritos, administrações ou instituições” (Vieira, 2006, p. 49) para que todos os alunos possam viver em harmonia e “gozar” a sua infância sem encontrar entraves ao seu desenvolvimento.

Muitos são os esforços que têm sido desenvolvidos para tornar a escola um espaço aberto a todos independentemente da língua, cultura, raça ou religião. Contudo conseguimos ver que nem todas as escolas estão preparadas para receber estes alunos e aceitar a sua diferença. O que devemos fazer? Continuar a trabalhar todos os dias de forma a tornar as nossas escolas interculturais: escolas abertas a todas as pessoas independentemente das suas diferenças. A educação intercultural é então um tema muito importante para todos e que tem que ser trabalhado nas nossas escolas. E como trabalhar este tema? A literatura para a infância é uma boa aliada para trabalhar este e muitos outros temas. No ponto seguinte iremos fazer uma breve abordagem à evolução da literatura infantil e à evolução da conceção da criança.

1.3 A evolução da literatura para a infância e a concepção da criança

Para perceber melhor o que é a literatura para a infância, é importante ir às suas raízes e conhecer assim as suas origens. Segundo Aguiar e Silva (1981, p. 11) a literatura para a infância:

...o aparecimento, no âmbito da chamada literatura escrita, de textos de literatura infantil constitui um fenómeno historicamente recente, mas as raízes da literatura infantil produzida e recebida oralmente afundam-se na espessura dos tempos e aponta para matrizes várias: mitos, crenças e rituais religiosos ..., símbolos ligados ao trabalho e às suas relações com os ciclos de vida da natureza, acontecimentos históricos... Narrativas, canções, adivinhas, etc, destinadas a educar e a satisfazer ludicamente as crianças têm circulado assim, oralmente, desde há muitos séculos por toda a Europa, transmigrando de região para região, sofrendo alterações ou modulações em função das épocas, dos espaços geográficos e das comunidades sociais, sem que se lhes possa assinalar quase nunca uma autoria razoavelmente identificada.

A literatura para a infância é assim um dos produtos mais importantes feitos pelos homens para a formação pessoal e social do indivíduo uma vez que o livro desperta nas crianças a emoção, a sensibilidade, a imaginação e a fantasia (Nascimento, 2016, p.15). Apesar de ter sido feita pelos homens, algumas das histórias clássicas que hoje conhecemos, não foram escritas para a infância.

A literatura para a infância nasce assim através da oralidade, contudo não é destinada para as crianças pois, segundo Siqueira (2008), as crianças eram consideradas adultos em miniatura e participavam com os adultos nos eventos destinados para as pessoas mais crescidas e, como tal, os poucos livros que existiam e as histórias orais eram os mesmos para todas as idades.

Segundo Silva (1981) os textos orais que eram destinados ou eram de interesse das crianças só foram recolhidos e publicados muito tardiamente. Historicamente, os primeiros livros destinados à infância, aparecem por volta do século XVIII. Este fenómeno surge devido à expansão industrial que trouxe consigo a subida da burguesia e o aparecimento da expressão “infância” (Siqueira, 2008).

Antes de continuar a falar de literatura para a infância achamos importante falar da concepção da criança até ao século XVII. A criança até ao século XVII era considerada igual aos adultos só com a diferença de ser mais pequena em estatura. Segundo Silva

(2009), as “crianças não eram percebidas socialmente como seres diferentes dos adultos, compartilhavam o mesmo tipo de roupa, ambientes caseiros e sociais como também o trabalho” (p. 136). A partir do século XVII, a criança começa a ser tratada como um ser diferente do adulto, com as suas próprias necessidades e características. Segundo Zilberman (2003, p.13)

A nova valorização da infância gerou maior união familiar, mas igualmente os meios de controle do desenvolvimento intelectual da criança e a manipulação de suas emoções. Literatura infantil e escola, inventada a primeira e reformada a segunda, são convocadas para cumprir esta missão.

A criança deixa de ser considerada então um adulto e a sua valorização torna-se um fator muito importante para todas as famílias: “Neste momento, a criança é vista como um indivíduo que precisa de atenção especial que é demarcada pela idade” (Silva, 2009, p.137). Garantir o desenvolvimento da criança, tornou-se assim um fator muito importante para todas as famílias, tendo-se ganho uma nova concepção de criança. É nesta altura que se dá uma viragem na literatura e nasce a literatura para a infância, e, por consequência, o livro para as crianças com o objetivo de “educar e ajudar as crianças no enfrentamento da realidade” (Silva, 2009, p. 137).

Mas afinal o que é literatura para a infância? “A literatura para a infância, como seu adjetivo determina, é a literatura destinada à criança, que tem como objetivo principal oferecendo-lhe, através do fictício e da fantasia, padrões para interpretar o mundo e desenvolver seus próprios conceitos” (Cademartori, 1986, in Rodrigues, Alves, Souza, Lauxen e Basso, 2013, p. 3). A criança começa então através do livro a perceber melhor o mundo dos adultos, sempre interagindo com a fantasia, o sonho e o “Era uma vez...” tão característico das histórias infantis.

No início do século XVII surge a literatura para a infância “com Fenélon (1651-1715), justamente com a função de educar moralmente as crianças. As histórias tinham uma estrutura maniqueísta, a fim de demarcar claramente o bem a ser aprendido e o mal a ser desprezado” (Silva, 2008, p. 137). Em 1667, Charles Perrault apresenta ao mundo os “Contos da mãe Gansa” (contos trabalhados a partir de registos de contos populares e de contadores) que trazem consigo histórias com moralidade mais conhecidas como contos de fadas (idem, 2008).

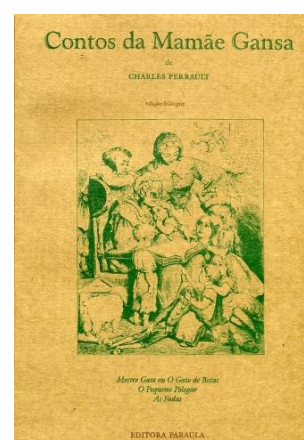


Figura 1- Livro Contos da Mãe Gansa

Um pouco mais tarde, no século XIX, aparece na Europa a primeira coleção de livros destinados à infância escritos pelas mãos dos irmãos Grimm. Os contos chegaram a todo o mundo pois foram editados e traduzidos para muitas línguas e tiveram todos uma boa aceitação (Koga e Silva, 2009). De todos os contos que os irmãos Grimm escreveram, os mais populares foram: *A Branca de Neve*, *Hansel e Gretel*, *O pássaro de ouro e a touca mágica* (idem, 2009). Em Portugal, no entanto, os contos mais populares foram *A bela adormecida*, *A gata borralheira*, *O capuchinho vermelho* e *Os músicos de Bremen* (Coelho, 1998). Todos estes contos ainda são falados hoje e contados às nossas crianças com intuito de que elas percebam a mensagem da história.

Na história da literatura para a infância existem outros nomes muito importantes e que são considerados fundamentais para o seu nascimento deste tipo de literatura: o dinamarquês Hans Christian Andersen com as histórias *O patinho feio*, *O soldadinho de chumbo*; o italiano Collodi com o *Pinóquio*; o inglês Lewis Carrol com *Alice no país das maravilhas*, o americano Frank Baum com o conto *O mágico de Oz* e, por fim, o escocês James Barrie com *Peter Pan*.

As mudanças estruturais que surgiram durante os séculos XVII e XVIII levaram a que a escola fosse uma fonte muito importante de transmitir os valores idealizados (Lajolo e Zilberman, 1985, in Koga e Silva, 2009), contudo, existem algumas histórias que merecem destaque devido à sua qualidade estética: a reunião de contos de fadas, feitas pelos irmãos Grimm (Koga e Silva, 2009).

A partir do século XVIII a literatura para a infância registou um grande crescimento, em paralelo com os livros infantil que também registaram um grande aumento e evolução nas características do próprio livro, nomeadamente os álbuns. Nos dias de hoje, tem-se notado um grande desenvolvimento no que diz respeito à literatura para a infância, pois tem-se assistido nas últimas décadas à “valorização do livro, na dupla vertente lúdica e educativa” (Magalhães, 2012, p.45). Podemos ainda verificar que nos dias de hoje a literatura para a infância é uma ferramenta e um aspeto crucial para muitas crianças. Ler um livro ou até mesmo ouvir uma história leva as crianças para o mundo da fantasia. A infância é considerada uma fase de muita criatividade, imaginação e sonho, sendo que os livros dão às crianças a compreensão da humanidade e dos problemas presentes no mundo de hoje em dia (Freiberger, 2010), pois todos os livros trazem associados a si uma moral. Freiberger (2010) concorda com o que foi dito anteriormente e afirma que “as narrativas infantis podem operar na formação social e literária da criança,

estabelecendo uma relação bastante forte entre o mundo imaginário e mágico e o mundo real (p. 15).

No que diz respeito a nível cultural, a literatura infantil:

constitui a criação de um espaço cultural e educativo específico de textos (escritos ou multimédia) para crianças, rodeada de práticas culturais: de crítica literária, de interpretação dos textos, de comentários das implicações ideológicas e políticas de textos, de definição do que neles existe de moral, ética ou esteticamente próprio (ou improprio) para crianças (Morgado e Pires, 2010, p. 40).

Segundo Morgado e Pires (2010), verifica-se em Portugal um crescente estatuto dado à literatura para a infância, e desta forma, em 2006, nasce o Plano Nacional de Leitura de forma a reforçar a dimensão da literatura na educação (<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index1.php>).

A literatura para a infância tem crescido com o aumento dos autores e dos livros destinados a esta etapa tão crucial da vida. Se vai continuar a crescer é uma questão de tempo para verificar, contudo o expectável é “o aumento de produção de literatura infantil, maior volume de crítica literária e cultural e consequentemente maior diversidade e qualidade de abordagens” (Morgado e Pires 2010, p. 39).

Não podíamos deixar de referir que existem muitos escritores portugueses que se têm destacado neste tipo de literatura destinada às crianças. Podemos destacar a Alice Vieira, Álvaro Magalhães, Isabel Alçada, António Torrado, Luísa Ducla Soares, José Jorge Letria, Matilde Rosa Araújo, Maria Alberta Menéres e António Mota. Estas pessoas e outras que não nomeamos fazem do seu trabalho uma fantasia constante e encontram histórias apelativas para as nossas crianças. A todos estes autores o nosso muito obrigado por fazerem o que fazem todos os dias e ajudarem a criar um “mundo fantástico” cada vez maior e diversificado.

1.4 Literatura para a infância e as potencialidades educativas

Como já foi referido no ponto anterior, a literatura para a infância é muito importante para a criança e o seu desenvolvimento. Segundo Bernardinelli & Carvalho (2011), a literatura para a infância é muito importante nos primeiros anos de vida porque a criança desenvolve o seu conhecimento do mundo. Por outras palavras, a criança através da história consegue explorar o mundo da fantasia e da imaginação que a rodeia, fazendo-a

assim ganhar gosto pela leitura e reforçando a ligação que se cria entre o livro e os pequenos leitores.

É no início da nossa vida que o nosso processo de leitura começa quando começamos a interação com o mundo e com as pessoas que fazem parte dele (Risso, 2007): “Desta forma, o indivíduo começa a dar significado e a compreender” o que o rodeia, dando-se assim início ao processo de aprendizagem de uma forma natural, mesmo complexa (idem, 2007). O ler e o ouvir ler tornam-se assim momentos fundamentais para a vida de todas as crianças.

Segundo Bernardinelli & Carvalho (2011), “ouvir e ler histórias é entrar em um mundo encantador, cheio ou não de mistérios e surpresas, mas sempre muito interessante, curioso, que diverte e ensina” (p.1). Quando somos crianças, a fantasia e o maravilhoso fazem parte da nossa vida e da nossa mente:

O Maravilhoso sempre foi e continua sendo um dos elementos mais importantes na literatura destinada às crianças. Através do prazer ou das emoções que as histórias lhes proporcionam, o simbolismo que está implícito nas tramas e personagens vai agir em seu inconsciente, atuando pouco a pouco para ajudar a resolver os conflitos interiores normais nessa fase da vida (Bernardinelli & Carvalho, 2011, pág.3).

A literatura para a infância tem um papel muito importante no desenvolvimento da criança. Segundo Nunes (2012), “Alimentar o imaginário da criança é desenvolver a sua relação com o mundo bem como desenvolver a sua função simbólica” (p. 24) através do jogo, de “faz de conta, do desenho e da linguagem.

O primeiro contacto com um livro ou as palavras é feito, normalmente, através da família. Nos primeiros anos de vida, a criança adora ouvir as suas histórias preferidas e já é capaz de pedir aquilo que quer, bem como nomear algumas partes importantes da história que prefere. É, nesta fase, que as histórias se vão tornando, aos poucos mais extensas, mais detalhadas (Bernardinelli & Carvalho, 2011, p.3). É então durante o processo de desenvolvimento que a criança se torna leitora (apesar de ainda não saber ler) e é importante que o adulto a estimule para ela se sentir motivada para conseguir exprimir o seu interesse pelo livro. Segundo Marafigo (2012), “o estímulo precoce é muito eficaz, tendo em vista que ...as crianças a foliar os livros, despertar o desejo de ler a praticar com maior assiduidade à narrativa de histórias e a leitura oral” (p. 6).

Se por um lado a literatura para a infância tem uma vertente de desenvolvimento, por outro lado, tem uma vertente lúdica que dá à criança a oportunidade aprender a brincar,

estimulando a sua imaginação. Marifigo (2012) afirma que os brinquedos e as várias atividades lúdicas serão sempre responsáveis pela transmissão da cultura entre as várias gerações. Mas afinal qual é o grande objetivo destas atividades lúdicas? Com poucas palavras podemos dizer que o grande objetivo é divertir, socializar e promover a união das crianças. No que diz respeito à literatura para a infância e às atividades lúdicas podemos referir que

é através da literatura infantil que a criança vai identificando-se com o personagem e através da história pode sentir emoções importantes, como a raiva a tristeza, o medo, a alegria, a insegurança a tranquilidade e assim a história também auxilia a criança a esclarecer e a lidar com suas angústias, como a morte, a perda, o preconceito (Bernardinelli & Carvalho, 2011, p. 4).

De todos os aspetos que demonstram que a literatura para a infância é importante, que o livro oferece à criança um desenvolvimento a nível da sua atenção e raciocínio, um aprofundamento do seu senso comum, o crescimento da imaginação, da afetividade e ainda o amadurecer da consciência da criança e o desenvolvimento da memória (Ferreira & Pereira, 2015).

Para além dos aspetos apresentados, o livro também é um forte mediador e um elo entre a criança e o educador ou professor. Segundo Gomes (1979) “as crianças, quando têm livros «literários», gostam de os levar para a escola para mostrar às outras, mas, sobretudo, ao professor. Pede-lhe que lhes leia e poderá estabelecer-se entre eles um elo de amizade (p. 22)”. Ao ler o livro, o educador está então para além de estar a incentivar a “leitura” das crianças, aumentando as relações afetivas que a criança tem em relação ao educador e/ou professor. Fazer com que a criança se sinta à vontade dentro da sala de aula é um fator muito importante e o facto de o educador e/ou professor ler o livro escolhido pela criança torna a aceitação da escola muito mais fácil.

Um dos erros que mais professores do 1º CEB comentem é esquecerem o livro como uma atividade lúdica. Segundo afirma Prole (n.d., p. 1), “a leitura literária, a leitura de histórias, é um instrumento privilegiado para a criação de hábitos de leitura e simultaneamente, um precioso auxiliar para o desenvolvimento da compreensão leitora”. O livro deve ser associado ao prazer de ler e não como uma punição porque, ao lerem ou até ao ouvirem histórias, estão a criar hábitos de leitura e a desenvolver o seu léxico. É de realçar que o livro apesar de ser apresentado às crianças de uma forma lúdica, deve de ser o

foco das atividades, isto é, o livro deve ser o centro das atividades e ser o principal instrumento de ação dos educadores, professores e família.

Segundo Couto (2003), a passagem do pré-escolar para o 1º CEB é muito complexa e marcada por muitas conquistas em que a “criança adquire não só a capacidade de brincar, de conhecer, dominar e exprimir-se por meio do próprio corpo, mas também de usar a linguagem verbal, na sua dupla realização, além da competência leitora, em muitos casos já com grande flexibilidade e nível de compreensão” (p. 212). Veloso (1994) acrescenta ainda que a literatura para a infância deixa uma marca na nossa personalidade, com maior ou menor intensidade. Desta forma o livro alimenta a criança a nível da “sua imaginação e criatividade, que é tanto maior quanto maior for a possibilidade de visualizar, de sentir, de conviver corporeamente com todos os elementos, personagens, lugares, cheiros e sons que emanam dos textos ouvidos, lidos ou vistos” (Couto, 2003, p. 212).

Para além de levar as crianças a viajar pelo mundo da imaginação, as histórias de uma forma inconsciente ajudam a superação de vários medos, inseguranças e ainda apoiam na consolidação e preparação de várias etapas da vida (Carregosa, 2012). Mas para se dar esta ajuda, os educadores ou professores não precisam nem devem explicar às crianças o significado da história, pois de uma forma inconsciente, conseguem perceber o que a história está a transmitir e colocar o que estão a fazer em prática (idem).

Mas não é só a nível de ajuda que a literatura para a infância tem potencialidades. A nível da educação, podemos destacar o facto de a literatura infantil poder ser trabalhada em várias disciplinas. Antes de mais, a interdisciplinaridade é “um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas” (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012, p. 2). Desta forma, a literatura para a infância é uma ótima condutora para a interdisciplinaridade uma vez que permite abordar todos os temas.

Outra potencialidade da literatura para a infância diz respeito à educação para a cidadania. Por outras palavras, a literatura para a infância ajuda as crianças a serem mais justas, democráticas e humanas (Carregosa, 2012). As crianças devem aprender a viver em sociedade e partilhar as suas ideias e respeitarem-se mutuamente. Uma das estratégias em que a escola aposta para ajudar é a educação para a cidadania. Através do livro infantil, as nossas crianças aprendem a conviver e a ser melhores crianças e cidadãs.

Segundo Ribeiro, Castro & Filho (2014), a literatura para a infância não auxilia somente a criança a aprender a ler e a compreender algumas temáticas do quotidiano. “Literatura Infantil é uma forma profícua de sensibilizar e despertar a consciência crítica da criança porque oportuniza a ampliação e a transformação do pensamento, sobretudo por

causa da pluralidade de ideias e interpretações advindas do contexto social de cada indivíduo” (Ribeiro et al, 2012, p. 10). Por outras palavras, a literatura para a infância ajuda as crianças a desenvolverem o seu pensamento e dessa forma conseguirem criticar as várias ideias e temáticas. Assim, outra potencialidade da literatura para a infância diz respeito ao “poder de leitura de mundo relacionando as práticas de uso da linguagem às práticas sociais” (Ribeiro et al, 2012, p. 10).

Em jeito de conclusão podemos afirmar que a literatura para a infância é importante para as crianças, tendo muitas potencialidades. A nível da educação, podemos referir interdisciplinaridade como uma potencialidade importante bem como a educação para a cidadania, a formação de uma criança capaz de ter um pensamento crítico e ainda a formação enquanto pessoa social capaz de adquirir valores e atitudes adequadas a uma determinada sociedade.

1.5 A literatura para a infância e a interculturalidade

Hoje podemos verificar que vivemos na era da interculturalidade. Se antigamente a cultura era igual numa determinada terra, país ou comunidade, hoje em dia conseguimos observar a existência de várias culturas numa mesma comunidade ou país. Torna-se então indispensável que todas as pessoas relacionadas com a educação de crianças tomem consciência do objetivo da educação e ainda dos grandes desafios que as sociedades atuais enfrentam. A educação intercultural é assim uma grande preocupação nos dias de hoje.

Como vimos anteriormente, ao olharmos para dentro de um determinado grupo ou sala de aula, verificamos que o professor se depara com inúmeras diferenças, logo é “obrigado” a trabalhar essa temática (Silveira, Bonin, & Ripoll, 2010). O professor tem assim um papel fundamental, na medida em que pode contribuir para a educação intercultural.

E porque é que a educação intercultural deve ser trabalhada nas escolas? É então, nas escolas, que os alunos mais passam o seu tempo diário e, por consequência, convivem com o outro (não deixando de colocar um papel aos pais também muito importante, pois são os primeiros socializadores da criança).

E como é que os professores podem ajudar os alunos a aceitar a diferenças existentes neste mundo globalizado? A literatura infantil é “uma ferramenta valiosa, como

um excelente recurso para a promoção da educação intercultural e para a compreensão de outras culturas” (Vieira, 2006, p. 60). Os textos e as imagens dos livros constituem assim uma forma viável e aceitável para levar as crianças a contactarem com a diferença, permitindo a entrada no mundo da fantasia.

Segundo Vieira (2006), “a literatura pode tornar-se num meio através do qual podemos obter parte dos nossos conhecimentos, podemos observar o mundo, fazer juízos de valores do meio que nos rodeia” (p. 61). As crianças ao compreenderem a temática da história começam a ver o que as personagens fizeram de bem e onde está o mal e assim começam a perceber valores que as rodeiam. Sendo assim o livro torna-se num auxiliar muito importante e enriquecedor para trabalhar o tema da interculturalidade uma vez que tem um papel socializador entre as crianças (Vieira, 2006). Ao perceberem a temática, as crianças vão começar a interagir com os colegas e assim a assumir as diferenças como algo importante no nosso dia-a-dia. Ainda voltando ao papel socializador, podemos identificar que o livro tem sobre as crianças “na medida em que os processos de identificação que ocorrem quando se lê (ou se ouve ler) podem ajudar à interiorização de ideias, conceitos, modos de ver o mundo e à construção da personalidade da criança e do jovem” (Vieira, 2006, p. 61). As crianças, ao ouvirem as histórias, treinam a sua memória e aceitam com mais facilidade algumas ideias e conceitos intrínsecos à história. Ao trabalharem um tema do quotidiano através de uma narrativa, a criança aceita com mais facilidade o tema e compreende os conhecimentos que os educadores e/ou professores estão a trabalhar.

Se por um lado o livro tem um papel socializador, outro papel dele é fazer refletir sobre os problemas atuais, “A hipótese de que as transformações culturais e sociais têm sempre reflexo no panorama educativo ganha mais um argumento favorável ao identificarmos como o discurso da diversidade e da diferença invadiu os espaços escolares” (Silveira et al, 2010, p. 100), tornando-se o livro um veículo importante para abordar uma nova temática.

De acordo com Morgado (2010), ao refletirmos sobre a literatura para a infância e a educação intercultural temos que ter em conta que esta temática se assenta em três vértices:

- Literatura para a infância;
- Sociedades multiculturais;
- Educação.

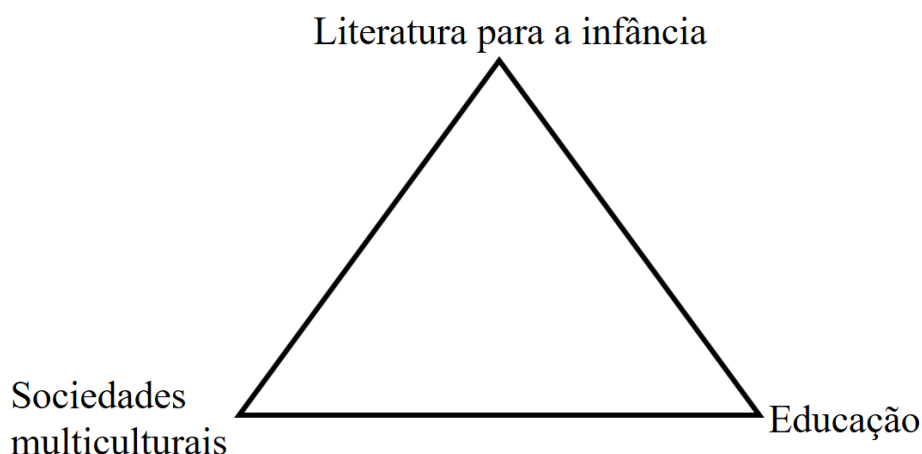


Figura 2 - Triângulo da educação intercultural e literatura para a infância

Em cada vértice do triângulo, conseguimos observar uma temática muito importantes e complexas que relacionam a literatura para a infância com as várias instituições educativas (cf. Morgado, 2010). Estes três pontos são cruciais para a temática da educação intercultural.

Mas se existem boas obras literárias que ajudam a fomentar a educação intercultural, também temos que ter em conta que pode haver o inverso no sentido de existirem más obras literárias. Segundo Tschampel, “É conhecido o papel da literatura infantil na modelação ideológica e por isso também não devemos esquecer o seu papel numa modelação preconceituosa como comprovam obras que serviram a propaganda nacionalista ou o preconceito racial ou religioso” (2013, p.15).

Ao olharmos para os livros e histórias que nos podem ajudar a trabalhar a educação intercultural nas nossas salas de aula, conseguimos verificar que, na maior parte dessas obras, as personagens são animais ou objetos, “A escolha de animais (ou, em alguns casos, de objetos) como protagonistas é um recurso metafórico utilizado para abordar de maneira atenuada algumas temáticas conflituosas” (Silveira et al, 2010, p. 101). Segundo o mesmo autor (idem, 2010), as personagens das histórias são ligadas com as diferenças e com as situações que consideremos normais.

Segundo Morgado (2010 b), os livros para crianças têm que ser lidos para além da sua função (didática, livro de criança, literária). Eles devem ser compreendidos e estudados como formas culturais de representação de culturas e línguas.

As crianças através da literatura para a infância conseguem perceber as diferenças que existem na sociedade e aceitá-las:

Os livros para crianças e jovens são janelas que se abrem sobre os modos de vida de outras pessoas; são portas que permitem entrar em, e sair de, quotidianos de experiência e interagir com outras pessoas, passar de uma organização social para outra; são pontes que permitem ao leitor imaginativamente atravessar de uma cultura para outra ou colocar-se a meio entre as duas num espaço que alguns autores clamam de intersecção cultural ou ‘terceiro espaço’; são espelhos que permitem a autocontemplação e confirmação da própria identidade, num sentido positivo, ou que espelham o negativo de nós próprios, o duplo, o outro, a imagem em negativo, que nos define por oposição. Poderão ser espelhos quebrados que devolvem a quem olha metades rasgadas de si próprio; e são fronteiras que é necessário atravessar para que se possa ter uma nova visão de si próprio (Botelho e Rudman, 2009 in Morgado, 2010 b. pág. 13).

Os livros para os mais novos são uma forma de abrir novas realidades, entrar e entender outras sociedades e culturas, permitindo ao leitor viajar pelo mundo sem, sair do seu lugar. Os livros são um meio fundamental para levar os alunos a refletir sobre realizar abordagens valores e atitudes: “As crianças ao ler, ao ouvir ler e ao conversar sobre histórias que apresentem uma visão multicultural da sociedade, serão capazes de compreender a diversidade do mundo em que vivem e estabelecem ligações entre a experiência que têm desse mesmo mundo com o que leem e ouvem” (Vieira, 2006, p. 62). Ao apresentarmos às crianças vários materiais interculturais e multiculturais podemos contribuir para que haja uma harmonia e compreensão, ajudando assim na compreensão das diferenças que existem na sociedade (idem, 2006). Como afirma Vieira (2006), as histórias podem ser um meio de transmitir os conhecimentos sobre o outro, sobre as culturas e os outros países, permitindo assim muitos momentos de partilha, aceitação, compreensão e reflexão.

1.6. Alguns livros e trabalhos para a interculturalidade

Muitos são os livros que podemos hoje em dia utilizar com diferentes finalidades. A interculturalidade é um tema que tem sido trabalhado por muitos autores e investigadores. Silveira et al (2010 p. 99) afirmam que houve um crescimento da temática uma vez que “o discurso da diversidade e da diferença espalhou-se de forma tentacular no tecido social”. Por outras palavras o autor quer dizer que a educação intercultural é um tema que se tem espalhado por toda a sociedade.

Perante a situação atual é importante sabermos que existe uma variedade de livros infantis que podem ser utilizados para uma grande variedade de temas atuais. Mas onde os podemos encontrar? O *site* da casa da leitura é uma ótima ferramenta para encontrarmos livros para as várias temáticas.

O site da casa da leitura é uma ferramenta importante para todos os educadores e/ou professores uma vez que a partir dele conseguimos ter acesso a imensos títulos de livros adequados à faixa etária e temática que estamos a trabalhar em sala de aula.



Figura 3 - Página inicial do site da casa da leitura

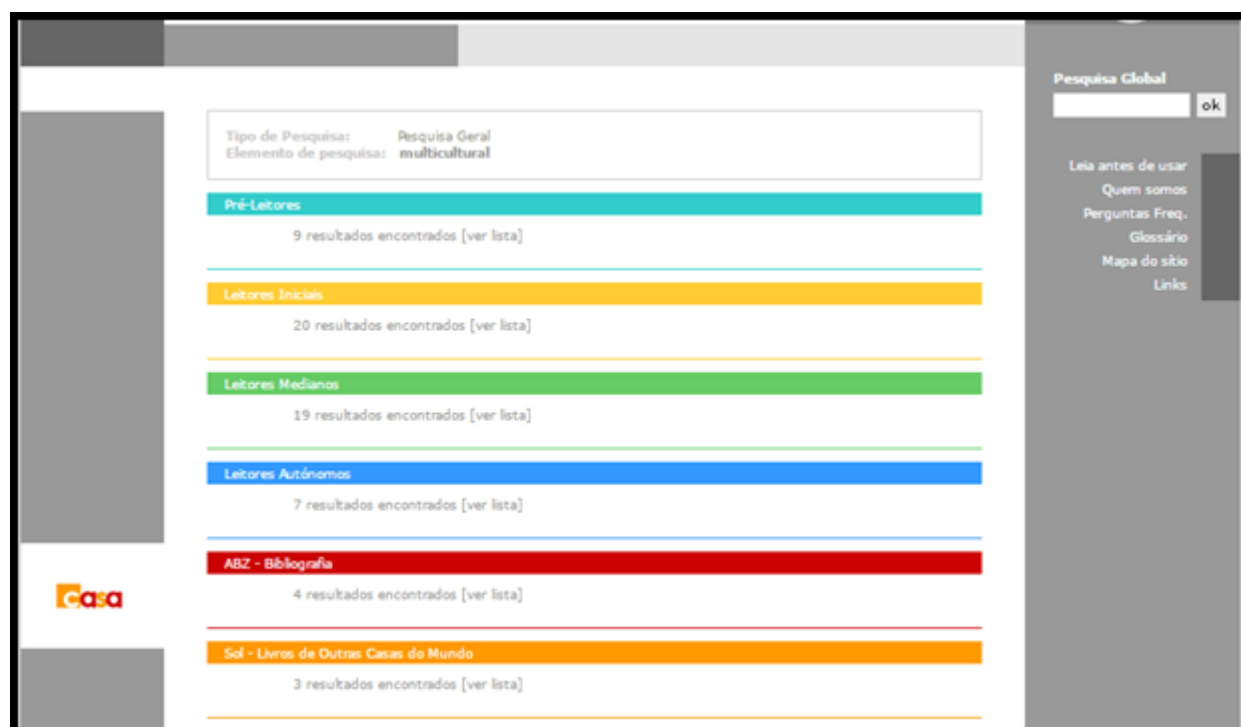


Figura 4 - Página do site da casa da leitura após uma pesquisa de livros

Na pesquisa global, podemos introduzir a temática que queremos e o resultado será apresentado numa lista de livros separadas por cores (correspondentes a cada nível de leitura: pré-leitores, leitores iniciais, leitores medianos, leitores autónomos). Da lista que nos é apresentada podemos escolher o que mais se aproxima da nossa finalidade. A casa da leitura é uma ferramenta que todos os professores podem utilizar para pesquisa, contudo não estão catalogados todos os livros existentes em Portugal. Para tal, achamos importante deixar uma lista de livros que podem ser abordados para trabalhar a temática da educação intercultural. Com a ajuda do *site* da casa da leitura e do livro “Educação intercultural e literatura infantil” de Margarida Morgado e Maria Natividade Pires (2011), conseguimos fazer a seguinte lista de livros:

- *Capuchinho cinzento* de Matilde Rosa Araújo;
- *Contos da mata dos medos* de Álvaro Magalhães;
- *O gato e o escuro* de Mia Couto;
- *Os ovos misteriosos* de Luísa Ducla Soares;
- *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares;
- *As viagens do Miguel* de Maria Jesus Sousa;
- *O sapo e o estranho* de Max Velthuijs.

Sendo os livros uma fonte muito importante no processo de ajudar as crianças a perceberem alguns assuntos atuais, achamos importante fazer uma pequena sinopse de cada livro da nossa lista.

Meninos de todas as cores

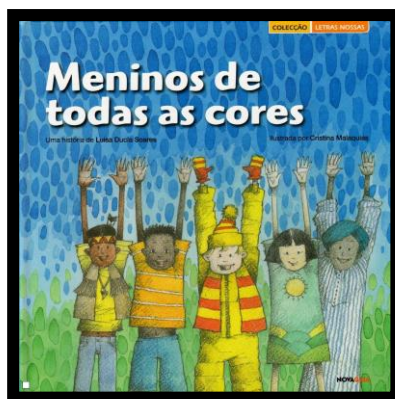


Figura 5- Livro *Meninos de todas as cores*

Miguel era um menino branco que gostava muito de viajar. Um dia partiu numa aventura e foi conhecer vários meninos. Em cada país deparou-se com um menino de cada cor: Flor de Lótus, Lumamba, Pena de Águia e Ali-Baba. No final da sua viagem, Miguel regressou à escola e nas folhas brancas em vez de desenhar meninos brancos, pintava meninos de muitas cores. Miguel aprendeu que é bom ser diferente.

As viagens do Miguel



Figura 6 - Livro *As viagens do Miguel*

Esta é uma história criada por a autora Maria José Sousa para dar continuidade ao conto “Meninos de todas as cores”. Nesta aventura, o Miguel embarca novamente numa viagem agora em direção a diferentes continentes. Em cada paragem, o Miguel faz novos amigos e cada um mostra-lhe qual o tipo de casa e os passatempos daquela região. Aos poucos o Miguel vai-se apercebendo de que os seus amigos vivem em casas e fazem brincadeiras e passatempos diferentes dos dele. Cada um à sua maneira é feliz.

Os ovos misteriosos

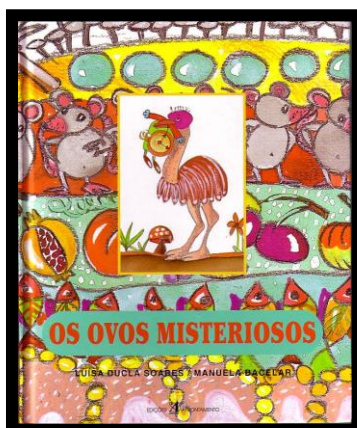


Figura 7 - Livro *Os ovos misteriosos*

O livro conta-nos a história de uma mãe galinha que foge da sua capoeira porque queria ter filhos. Passado pouco tempo de fugir, a galinha encontra, no seu novo ninho, vários ovos muito especiais e misteriosos: uns grandes, outros pequenos, uns claros, outros escuros,... De lá nasceram vários animais, todos eles diferentes uns dos outros, mas todos irmãos. Assim começa a aventura da mãe galinha. Uma história muito especial que retrata a diferença e a multiculturalidade.

É importante referir que apesar de ter sido escrita por nós, foi sustentada pela sinopse apresentada no site da Wook. (url: <https://www.wook.pt/livro/os-ovos-misteriosos-luisa-ducla-soares/75690>).

O gato e o escuro



Figura 8 - Livro *O gato e o escuro*

Pintalgato era um gato muito amarelado, com riscas e pintas. Como brincava na rua, a mãe alertava-o sempre para não passar a fronteira do dia. Contudo, um dia, o gatinho decidiu passar a fronteira para descobrir o que estava sob a sombra da noite. Quando acaba a sua aventura na noite e passa para o dia, descobre que o seu pelo amarelo se tinha tornado agora preto e escuro como a noite. A mãe aparece então para ajudar o seu filho.

Contos da mata dos medos



Figura 9 - Livro *Contos da mata dos medos*

Neste livro, as personagens da história são protagonizadas por um grupo de animais que habita na mata dos medos. Nesta mata, todos os animais têm medo de alguma coisa, contudo, apesar dos seus medos, os animais convivem entre eles. A história mostra-nos que as personagens têm algumas semelhanças com o ser humano (braços e pernas) e as temáticas, trabalhadas neste livro, são as realidades de hoje (a aceitação das diferenças é uma das temáticas aqui abordadas).

É importante referir que apesar de ter sido escrita por nós, foi sustentada pela sinopse apresentada no site da Wook. (Url: <https://www.wook.pt/livro/contos-da-mata-dos-medos-alvaro-magalhaes/11236694>).

O sapo e o estranho



Figura 10 - Livro *O sapo e o estranho*

Um dia, um rato chega a um bosque e todos os habitantes ficam apreensivos. Aos poucos começam a falar e a fazer acusações sem falar com o novo habitante. Numa certa noite, o sapo com curiosidade decide aproximar-se do rato e tornam-se amigos. Aos poucos, o rato vai ajudando os habitantes do bosque sempre que eles precisam, fazendo assim com que os animais vejam que o rato é um bom animal. Tornam-se todos amigos. Um dia, o rato decide ir embora do bosque e todos, apesar da tristeza, ficam a recordar um bom amigo que por ali passou.

Capuchinho cinzento

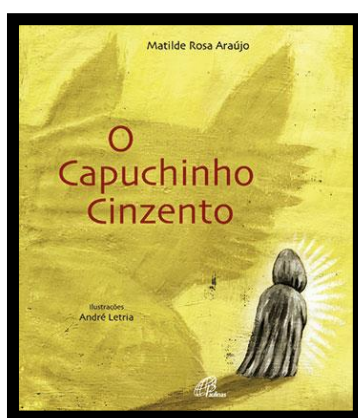


Figura 11 - Livro *O capuchinho cinzento*

Este livro conta-nos a história de uma menina muito conhecida dos nossos tempos: o capuchinho vermelho, contudo agora mais envelhecida e chamada de capuchinho cinzento. Agora já envelhecida com família, a capuchinho cinzento entra numa nova aventura com o seu amigo lobo.

(Sinopse baseada no url: <https://www.wook.pt/livro/o-capuchinho-cinzento-matilde-rosa-araujo/96644>)

Os livros apresentados são apenas uma pequena amostra daquilo que temos à nossa disposição para nos ajudar a trabalhar também a educação intercultural nas salas de aula. Ler um livro às crianças e alunos é ajuda-los a entrar no mundo da fantasia e ao mesmo tempo criar prazer aos alunos para um dia mais tarde se tornarem leitores. O livro também tem o objetivo de ajudar as crianças a compreenderem o mundo do adulto através de personagens encantadas e não “reais”. É importante então ler um livro com frequência às nossas crianças. Uma criança que ouve histórias e mais feliz e realizada.

Estes são apenas alguns exemplos que podemos encontrar no site da casa da leitura e no livro da Morgado e Pires (2011).

Deste jeito e em modo de conclusão, podemos afirmar que, “um livro chama outro livro. E conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros exige, entre outras coisas, professores convictos e entusiastas, capazes de as contagiar com esse gosto” (Sobrinho, 2000, p. 40).

No próximo capítulo começaremos então por apresentar a turma que nos recebeu para a realização do projeto, a metodologia utilizada e ainda as várias sessões do projeto.

Capítulo 2

Orientações metodológicas do projeto

De intervenção

Nota introdutória

Tendo em conta o enquadramento teórico exposto no capítulo anterior, propomo-nos agora dar conta do nosso projeto, onde procuramos fundamentar as nossas opções metodológicas para alcançar os objetivos propostos para o presente trabalho.

Assim, o projeto assenta numa metodologia de cariz qualitativo, desenvolvendo uma investigação do tipo investigação-ação, sendo que o projeto se intitula “Todos diferentes...todos iguais”. O projeto de intervenção didática foi realizado em conjunto com duas colegas estagiárias, formando uma tríade, e tinha como tema aglutinador a literatura para a infância, e os participantes ativos para este projeto foram alunos do 1.º ano do 1.º CEB.

De seguida, apresentamos a metodologia adotada, o contexto em que foi implementado o projeto e o enquadramento curricular, seguindo-se a descrição das sessões do projeto que concebemos e implementámos, apontando a problemática de estudo, a questão e os objetivos de investigação. Por fim, justificamos os instrumentos de recolha de dados selecionados para este estudo.

Este processo não foi, de forma alguma, simples na medida em que foi sofrendo constantes alterações, avanços e recuos, como, por exemplo a escolha adequada das atividades a serem trabalhadas nas várias sessões. Todavia, foi sempre nossa preocupação adequar as nossas opções à natureza deste estudo, fundamentando-as.

2.1 Enquadramento metodológico

O estudo que apresentamos neste relatório de estágio está enquadrado numa metodologia qualitativa de tipo investigação-ação (IA), isto porque este tipo de investigação faculta aos professores uma maior independência e um maior envolvimento no processo de ensino, fazendo com que estes consigam refletir sobre a sua prática e melhorá-la sempre que acharem necessário.

Desta forma, é importante perceber o que pressupõe este tipo de metodologia bem como a sua definição para que depois se possa fazer a ligação com o projeto desenvolvido.

Uma das razões que nos levaram a enquadrar o nosso estudo nesta metodologia é o facto de se tratar de uma metodologia que, para além de proporcionar aos professores uma

maior autonomia e envolvimento no processo de ensino, permite-lhes também refletir sobre a sua prática, alterando-a e melhorando-a de forma crítica (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira & Silva, 2009).

Segundo Bogdan & Biklen (1994), a metodologia de IA entende que o ambiente natural seja a fonte direta de obtenção de dados, o que leva a que o investigador passe grande parte do tempo no contexto. Para além disto, esta metodologia apresenta algumas características das quais destacamos o seu caráter descritivo, de modo a que os dados recolhidos se apresentam em forma de palavras ou imagens em detrimento de números, levando o investigador a fazer uma análise minuciosa dos dados recolhidos que são analisados de forma indutiva.

Podemos ainda referir, segundo a visão de Coutinho et al (2009), durante a investigação qualitativa o investigador dá mais destaque ao processo do que, propriamente, aos resultados e produtos. Por seu lado, é dada grande importância aos significados, procurando-se compreender as perspetivas dos sujeitos envolvidos no estudo, de modo a que o grande objetivo (melhorar a prática do professor na sala de aula) seja atingido.

A investigação-ação (I-A) é um tipo de investigação que recorre preferencialmente a métodos qualitativos, entrevistas, fotografias, videograções, isto é, instrumentos de recolha de dados que permitem avaliar a qualidade das aprendizagens dos alunos. (Carmo & Ferreira, 1998). Para Latorre a IA “es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión” (Latorre, 2003, p.24). A IA é assim um tipo de investigação em que o investigador, no nosso caso o professor, se envolve na investigação e assume um dos papéis principais, levando o professor a observar, a refletir e a melhorar a sua prática educativa. Este professor investigador procura, durante toda a sua vida, melhorar a sua prática.

Ainda no seu livro, Latorre apresenta várias definições de autores que, tal como ele, estudaram a IA. Segundo Elliot (1993 in Latorre, 2003), a IA é o estudo de uma situação social e tem como finalidade melhorar a qualidade de ação dentro da mesma. Já Bartolomeu (1986 in Latorre, 2003) define IA como um processo reflexivo que liga a IA à formação realizada pelos profissionais sobre a sua própria prática. Por fim Lomax (1990 cit. Latorre, 2003) afirma que a IA consiste numa intervenção na prática profissional com o propósito de a melhorar.

A nível da educação, a IA é utilizada para descrever um conjunto de várias atividades realizadas pelo professor durante o decorrer das suas aulas. As atividades levam

à identificação de estratégias de ação que são implementadas mais tarde e submetidas à observação, à reflexão e à mudança. (Latorre, 2003). O professor é, assim, o investigador e observa a sua realidade para que depois possa refletir e melhorar a sua prática.

O projeto de IA é, segundo Latorre (2003), “no es tanto la generación de conocimiento como el cuestionar las prácticas sociales y los valores que las integran con la finalidad de explicitarlos. La investigación-acción es un poderoso instrumento para reconstruir las prácticas y los discursos” (p. 27).

Segundo Coutinho et al. (2009) o mais importante da IA “...é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática”.

A IA é considerada então uma estratégia de investigação que não deve ser misturada com qualquer outra metodologia de investigação e recolha de dados. A IA é, assim, caracterizada, segundo Latorre (2003), como:

- Participativa, uma vez que as pessoas trabalham com o objetivo de melhorar as suas práticas;
- Colaborativa, pois, o investigador não trabalha sozinho, mas sim com um grupo de pessoas;
- Cíclica porque o investigar introduz pequenos ciclos; planificação, ação, observação e reflexão;
- Crítica, pois, implica registar, reunir e refletir sobre a prática

A IA não é constituída apenas por um conjunto de critérios e princípios teóricos sobre a prática, ela é também uma metodologia que sugere a realização de várias ações que o professor deve desenvolver (Latorre, 2003).

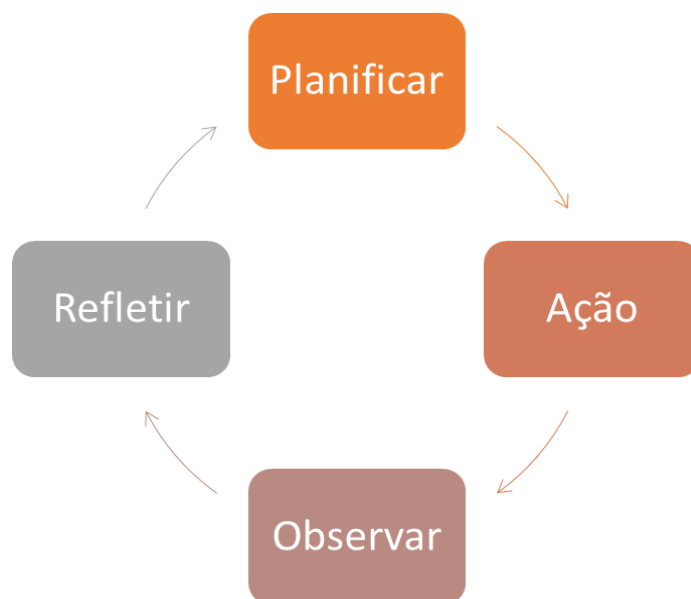


Figura 12 - Fases do processo de IA

Segundo Latorre (2003), este esquema é um procedimento que ajuda o investigador a melhorar, no caso do educador e/ou professor melhorar a sua prática educativa.

Como podemos observar através da figura, este ciclo desenvolve-se em quatro fases: planificação (traçar um plano de procedimentos), ação (colocar em prática aquilo que foi traçado), observação (observar os resultados obtidos) e reflexão (pensar sobre os resultados) (Coutinho *et al*, 2009). O processo de IA não se limita a um ciclo de ação segundo Coutinho et al (2009), este ciclo não tem fim, contudo no nosso projeto só utilizámos um ciclo. Tendo em conta os objetivos desta metodologia de investigação com vista a melhorar as práticas do educador e/ou professor, esta sequência de ciclos repete-se ao longo de muito tempo (mas não no nosso projeto devido ao tempo limitado) uma vez que o educador e/ou professor tem necessidade de investigar e analisar todos os dados recolhidos durante a investigação.

O nosso projeto é assim caracterizado por ser de tipo investigação-ação, uma vez que o que nos motivou para realizar a investigação partiu da implementação e avaliação de um projeto de promoção de atitudes de valorização e respeito do “outro” tendo como veículo a literatura para a infância. A nossa investigação teve assim como objetivo explorar o tema e produzir alguns conhecimentos sobre o tema escolhido e ainda resolver problemas concretos relacionados com a prática.

Durante a implementação do projeto, foi tida em conta a realidade da turma, uma vez que alguns alunos eram de etnia cigana e não queríamos de forma alguma desrespeitar

os seus quadros de referência. Neste sentido procurámos realizar atividades simples mas eficazes tendo sempre atenção os gestos e as palavras que referíamos.

Definida então a metodologia de ação, passaremos à apresentação do projeto propriamente dito.

2.2 Objetivos do projeto de intervenção

Como já foi referido anteriormente, a nossa temática incide na educação intercultural, nomeadamente na promoção de atitudes de respeito face ao outro. Tendo em conta a temática apresentada, definimos como questão de investigação:

- Como promover atitudes de respeito e valorização pelo “outro” através da literatura para a infância?

Sendo a multiculturalidade uma situação cada vez mais presente nas nossas sociedades é urgente criar situações que ajudem os cidadãos a valorizarem o outro e a aceitarem-no tanto a nível cultural, como linguístico.

Pelo que foi exposto, achamos importante que o projeto de investigação possa descobrir formas de promover atitudes de respeito e valorização pelo “outro”, usando os livros e histórias mais adequados para o 1º CEB.

Assim, apresentamos os seguintes objetivos de investigação relativos ao projeto “Todos diferentes...todos iguais”:

- Compreender a forma como a literatura infantil permite sensibilizar para a educação intercultural;
- Avaliar de que forma o projeto foi bem-sucedido junto dos alunos.

Tendo em conta a questão de investigação e os objetivos apresentados, passaremos de seguida a apresentação de quatro sessões relativas ao projeto.

2.3 Apresentação do projeto

2.3.1 Enquadramento curricular do tema

Ser professor é uma tarefa de muito trabalho e requer um aperfeiçoamento contínuo a cada dia.

Para programar as suas aulas, o professor deve ter por base vários documentos de forma a conseguir delinear as suas escolhas e as suas estratégias e ainda a justificar a pertinência da temática.

Para justificar o tema, o projeto e as nossas opções, baseámo-nos assim em vários documentos orientadores que achámos pertinentes: LBSE (Ministério da Educação, 1986, consultado no url: <http://www.dge.mec.pt/legislacao-2>), as Metas Curriculares do 1º CEB (Consultado no url: <http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares-0>) e ainda a Organização Curricular e Programas do 1º CEB (consultado no url: <http://www.dge.mec.pt/programas-e-metas-curriculares-0>) . Todos estes documentos são importantes, mas para dar início ao enquadramento curricular, achamos pertinente relembrar a LBSE que já foi referida no primeiro capítulo. É importante referir que, neste documento regulador, podemos verificar que, apesar de não haver referências à educação intercultural, existe uma forte preocupação pela formação cívica, os direitos pela igualdade e o respeito, por todos os alunos independentemente da sua religião, língua, raça e cultura.

Começando pelo documento mais específico do 1º CEB, como nome Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo Ensino Básico. Dentro deste documento, achamos importante salientar dois pontos do programa da área de Estudo do Meio:

“1 — Estruturar o conhecimento de si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes; (p. 103)

10 — Reconhecer e valorizar o seu património histórico e cultural e desenvolver o respeito por outros povos e culturas, rejeitando qualquer tipo de discriminação” (p. 104).

Com estes dois pontos conseguimos ver que, apesar de poucos, o programa remete para que os alunos conheçam o outro e valorizem a sua cultura, pois dentro de uma sala podem existir várias culturas o que torna as aprendizagens mais ricas, podendo assim os alunos aprender com outras vivências.

O último documento que analisámos diz respeito ao Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015). Sendo a competência literária um dos domínios emergentes no programa do 1º CEB, achamos por bem utilizar o livro e as histórias infantis

como uma parte muito importante do nosso projeto. A área de Português esteve por este motivo muito presente e o diálogo entre a professora estagiária e os alunos também. Seguidamente passamos a apresentar alguns objetivos gerais presentes no programa do 1º CEB e as metas de aprendizagem de português que achamos adequadas às nossas sessões.

Objetivos gerais:

“1 - Adquirir e desenvolver estratégias de escuta ativa com vista a reter informação essencial, a desenvolver a compreensão, e a produzir enunciados orais em contextos específicos” (p. 5);

3- “Usar fluentemente a língua, mobilizando diversos recursos verbais e não-verbais, e utilizando de forma oportuna recursos tecnológicos” (p. 5).

Metas de aprendizagem:

“Domínio da Oralidade:

1. Respeitar regras da interação discursiva (p. 44);
2. Escutar discursos breves para aprender e construir conhecimentos (p. 44);
3. Produzir um discurso oral com correção (p. 44).

Domínio da Leitura e escrita:

1. Apropriar-se de novos vocábulos (p. 45).

Domínio da iniciação à educação literária:

17. Compreender o essencial dos textos escutados e lidos” (p. 47).

Estes objetivos e metas apresentados anteriormente são direcionados tanto para as animações de leitura como para os trabalhos de pós-leitura. Apesar de não serem objetivos e metas relacionadas propriamente com a educação intercultural, é importante que os alunos aprendam a língua materna da escola (no caso das maiorias) e a segunda língua (no caso das minorias) sem esquecer neste segundo caso a sua língua materna. Por outras palavras, é importante que os alunos de etnia cigana, para além da sua língua materna, aprendam a língua da cultura em que estão inseridos para assim ser mais fácil a integrarem mais facilmente.

2.3.2 Caracterização da realidade pedagógica

O nosso projeto foi implementado numa turma de 1º ano de uma escola de 1º CEB do distrito de Aveiro.

A escola e todos os seus espaços devem privilegiar as necessidades dos alunos de modo a garantir um bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Como refere Sanches (2001, p.19) “a organização da sala de aula tem a ver com o clima que se quer criar e o clima da aula é um dos fatores mais importantes no desencadeamento das aprendizagens”. Tal como a sala, o espaço da escola também, na nossa perspetiva, deve estar bem organizado de forma a servir as necessidades dos alunos.

O espaço da escola funciona num edifício antigo e é composto por dois edifícios contruídos em diferentes datas. O primeiro edifício funciona desde 1936 (onde está instalada a sala de aulas do 1º ano) e é composto por duas salas de aulas e uma sala de professores. Para além do primeiro edifício, a valência do 1º CEB tem outro edifício construído em 1976 (com duas salas de aula em funcionamento e um refeitório que hoje em dia funciona como biblioteca escolar). A escola é composta por mais dois edifícios: um onde se encontra a funcionar o pré-escolar, outro do Centro de Atividades de Tempos Livres (CATL). Entre os dois edifícios de 1º ciclo e o CATL, encontra-se um recreio com cerca de 99m² onde os alunos passam os intervalos sempre que não está a chover. A escola dispõe ainda de um ginásio para uma das Atividades Extra Curriculares (AEC) (atividade física) e também para o recreio sempre que está a chover muito.

Em relação à sala, esta é de dimensões médias, mas superior à mínima recomendada pelo Ministério da educação (DGIDC, 1997), permitindo dispor as mesas em diferentes formas em função das finalidades das atividades a realizar com as crianças. A sala tem bastante luminosidade natural e muito bem organizada, com uma disposição igual à da figura 13.



Figura 13 - Sala de aula no final do semestre

Em relação aos materiais, a sala estava equipada com os materiais básicos, todos ao nível dos alunos para que estes tivessem acesso facilitado e independência dentro da sala, contudo pensamos que faltavam alguns materiais como, por exemplo, projetor para o computador para que os alunos não tivessem que estar amontoados perto do ecrã sempre que a professora precisava de mostrar algum filme ou música. Torna-se importante com as tecnologias de hoje diversificar os métodos de ensino para que os alunos tenham vontade de vir para a escola.

Passando agora para a turma em que fizemos o estágio, esta é composta por 15 alunos (sendo 8 de etnia cigana) dos quais 9 são do sexo feminino e 7 do sexo masculino. No seguinte gráfico, podemos ver a várias idades dos alunos.

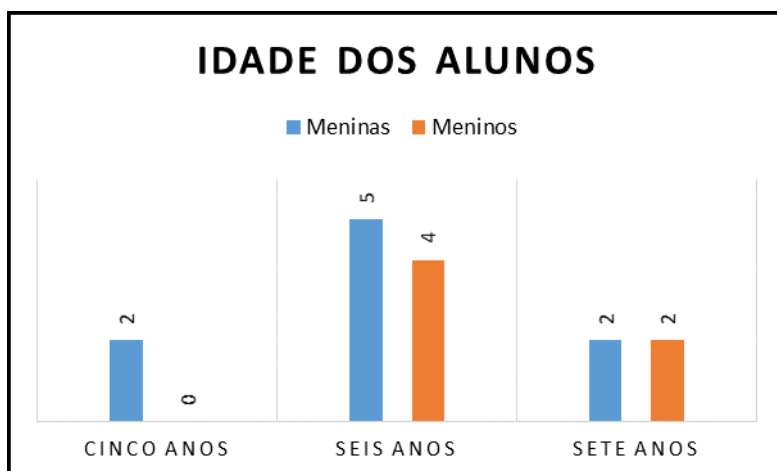


Gráfico 2 - Idades dos alunos da turma do 1º ano

As idades da turma variam entre os cinco e os sete anos de idade (idades aquando do início do projeto “Todos diferentes... Todos iguais”), sendo que existem:

- Duas meninas com a idade de cinco anos,
- Cinco meninas de seis anos e quatro meninos de seis anos,
- Duas meninas de sete anos e dois meninos de sete anos.

Havendo várias idades no mesmo grupo, podemos considerar esta turma heterogénea, tanto na idade como no sexo. Esta diferença de idades numa turma do 1º ano deve-se ao facto de cinco dos alunos estarem matriculados no 2º ano, estando contudo a assistir às aulas do 1º ano.

Em relação à frequência do pré-escolar, conseguimos apurar que praticamente todos os alunos frequentaram esta valência, contudo os alunos de etnia cigana não iam com muita frequência chegando mesmo a não frequentar este nível de ensino.

Os pais e encarregados de educação dos alunos são um pilar essencial para o sucesso escolar. Uma boa relação entre a escola e a família tem uma influência bastante positiva no crescimento, tanto dos alunos pessoas como dos pais. Quando tivemos acesso aos dados dos alunos, verificámos que existiam fichas que não estavam totalmente preenchidas, faltando assim muita informação principalmente referente aos encarregados de educação. Os pais e/ou encarregados de educação dos alunos de etnia cigana não preencheram a ficha socioeducativa, deixando por preencher dados muito importantes para uma análise mais precisa tanto das idades como das habilitações literárias. Esta falta de

preenchimento pode dever-se ao facto de as famílias não conseguirem preencher aqueles dados.

No seguinte gráfico podemos verificar as profissões dos pais e/ou encarregados de educação dos nossos alunos (em que as fichas estavam corretamente preenchidas):

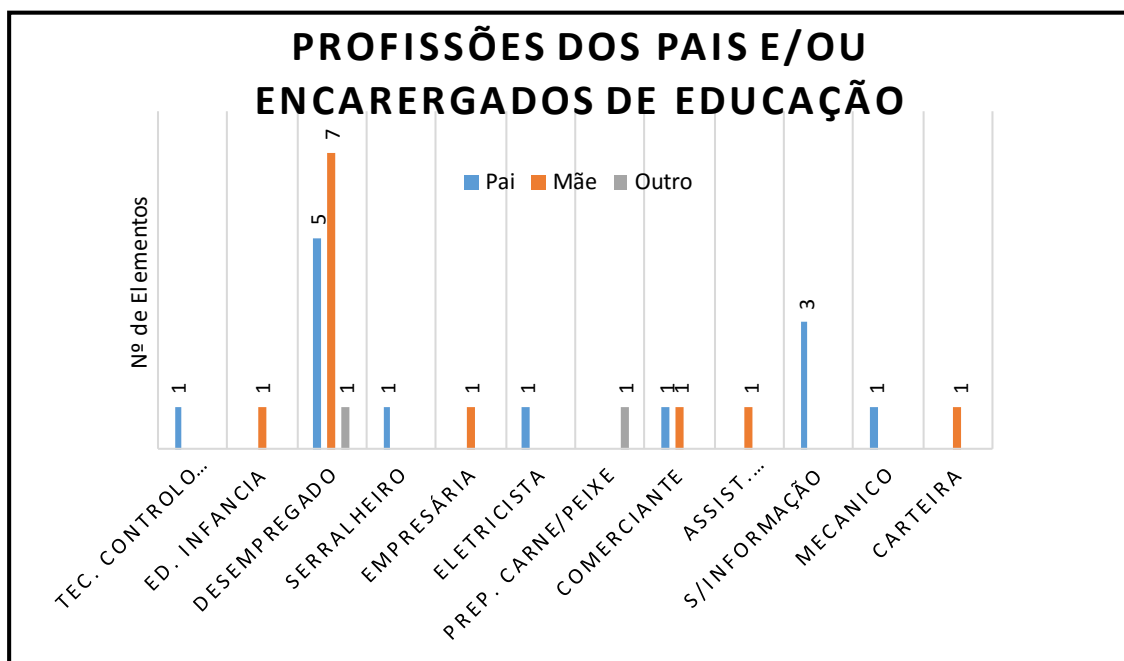


Gráfico 3 - Profissões dos pais e/ou encarregados de educação

Dos dados que conseguimos apurar, podemos observar que as profissões dos pais variam entre administrativas, mecânicos, eletricitas, entre outros. Podemos também aferir que um grande número de pais desta turma estava desempregado no momento que fizemos estágio.

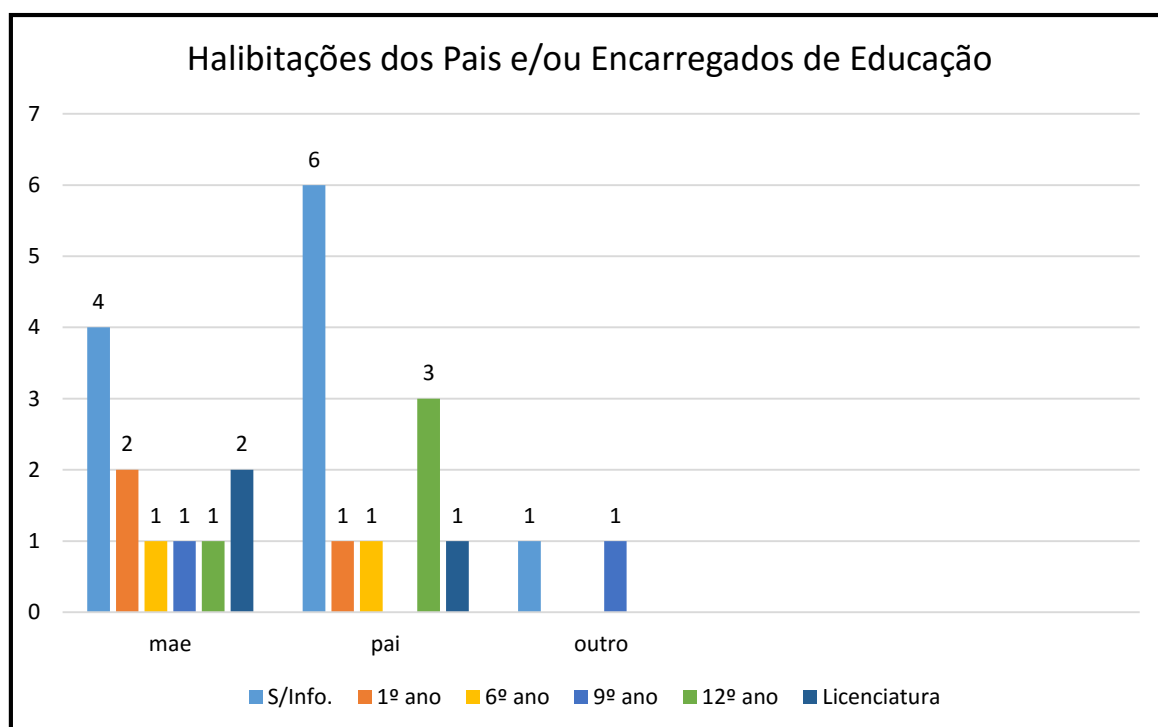


Gráfico 4 - Habilitações literárias dos pais e/ou encarregados de educação

No que diz respeito às habilitações literárias dos encarregados de educação, podemos observar que a maior parte dos pais e/ou encarregados de educação não apresenta os dados sobre as suas habilitações literárias. Das informações que conseguimos obter, a maior parte dos pais e/ou encarregados de educação tem habilitações acima do 5º ano de escolaridade. Existem ainda três pais e/ou encarregados de educação com licenciatura.

No que diz respeito, à metodologia preferencialmente utilizada pela professora titular da turma centra-se no professor na medida em que a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos é feita através de aulas expositivas com auxílio de materiais diversificados.

Toda esta caracterização teve como finalidade ficarmos a conhecer melhor o grupo com o qual iríamos trabalhar.

2.3.3 Organização e descrição das sessões de intervenção

O projeto “Todos diferentes ... todo igual” foi implementado durante uma semana, mais concretamente numa tarde e duas manhãs.

Neste ponto do nosso relatório, apresentamos uma descrição pormenorizada das várias sessões de intervenção individual e da sessão conjunta, bem como dos vários objetivos tendo em conta as competências desenvolvidas nas aulas.

No quadro que se segue pode-se ter uma visão mais global das sessões do nosso projeto (cor rosa do quadro) e dos projetos das minhas colegas de grupo (cor verde e amarelo do quadro) e a última sessão em tríade (a cor azul).

“Com histórias da diferença, conheço os meus direitos”			
Sessões	Dia	Duração	Nome da sessão
Projeto: “ Todos diferentes...todos iguais”			
Sessão 1	09 de novembro	+/- 90 minutos	“ As nossas diferenças”
Sessão 2	10 de novembro	+/- 75 minutos	“As crianças pelo mundo”
Sessão 3	11 de novembro	+/- 90 minutos	“Vamos conhecer outras culturas”
Projeto: “Direito a direito melhor vos aceito”			
Sessão 1	16 de novembro	+/- 90 minutos	“Somos diferentes, mas todos temos direitos!”
Sessão 2	17 de novembro	+/- 90 minutos	“Eu sou criança e tenho direitos”
Sessão 3	18 de novembro	+/- 90 minutos	“Uma viagem no mundo dos direitos linguísticos e culturais”
Projeto: “A língua gestual vai à escola”			
Sessão 1	23 de novembro	+/- 90 minutos	“É bom ter amigos diferentes”
Sessão 2	24 de novembro	+/- 90 minutos	“Viajando pelo arco-íris das línguas”
Sessão 3	25 de novembro	+/- 90 minutos	“O vento sopra para todos”
Sessão tríade	30 de novembro	60 minutos	“Peddy Paper”

Tabela 1 - Sessões do projeto "Com histórias de diferenças, conheço os meus direitos"

Uma vez que fizemos o estágio em tríade (Reis, 2016; Silva, 2016 mais nós), achámos que os projetos deviam estar relacionados. desta forma, elaborámos um projeto único denominado com historias de diferenças conheço os meus direitos. este projeto englobou

os projetos individuais de cada uma das estagiárias, os quais trataram temas tais como os direitos, a língua gestual portuguesa e a importância do respeito e valorização do outro.

O projeto geral teve como objetivos

- Sensibilizar para a diferença;
- Criar e desenvolver o gosto por outras línguas e culturas;
- Promover uma educação para os direitos;
- Desenvolver o gosto pela leitura;
- Promover atitudes de respeito face a grupos minoritários (surdos).

Uma vez que não tínhamos tempo para implementar mais uma sessão individual, cada uma, pensámos fazer uma ultima sessão em conjunto que tivesse como objetivo englobar os três projetos individuais. assim, planificámos um “Peddy paper” onde colocámos várias questões acerca dos três projetos já implementados de forma a podermos perceber se os alunos tinham conseguido interiorizar os objetivos a que nos propusemos.

Passando agora para o nosso projeto individual “Todos diferentes... todos iguais”, e de forma a ter uma noção mais precisa das várias atividades, materiais utilizados e objetivos veja-se em anexo a visão conjunta das sessões (ver anexo 1 – Instrumento de apoio à planificação do projeto de intervenção)

Seguidamente passamos a descrever como se desenvolveu cada uma das sessões do projeto.

Sessão 1: “As nossas diferenças”

A sessão começou por uma explicação aos alunos sobre o que iria acontecer nessa semana, uma vez que a semana iria ser diferente das outras. Os alunos iriam ter uma animação de leitura (Ver anexo 2- Guião de animação de leitura sessão nº 1).

Para iniciar o momento de pré-leitura, foi mostrado aos alunos um conjunto de bonecos (associados à história do dia, “Os ovos misteriosos” de Luísa Ducla Soares) de forma a fomentamos o interesse dos alunos pela a história. À medida que a professora estagiária ia mostrando os bonecos, foram sendo colocadas algumas perguntas (Ver anexo 2- Guião de animação de leitura sessão nº 1) para



Fotografia 1- Bonecos da história *Os ovos misteriosos*

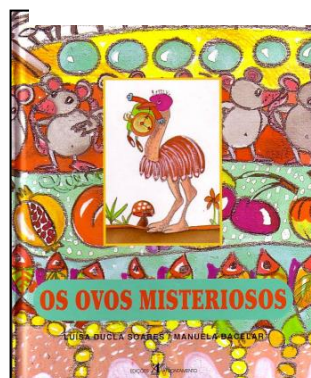


Figura 14 - Livro *Os ovos misteriosos*

aumentar o suspense dos alunos em relação à história que iriam ouvir.

De seguida foi mostrada a capa do livro e realizada a exploração da mesma através de um diálogo com a ajuda da professora estagiária. Novamente, a exploração da capa foi feita através de perguntas e respostas (Ver anexo 2- Guião de animação de leitura sessão nº 1) por parte dos alunos e da professora estagiária (estas perguntas serviam para que os alunos dialogassem entre eles e expusessem as suas opiniões), para que novamente os alunos ficassem entusiasmados e criassem expectativas sobre a história. Os alunos nesta fase estavam todos contentes e entusiasmados para ouvirem a história. Alguns deles até referiram que já a tinham ouvido, mas que queriam ouvir novamente.

Depois da exploração da capa do livro, foi realizada a leitura da história. A leitura foi feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada, mostrando sempre aos alunos as imagens do livro e explorando as palavras difíceis.

Acabada a leitura, iniciámos a pós-leitura, onde foram confirmadas as expectativas dos alunos sobre a história lida. Para confirmar a compreensão da história, foi colocado um conjunto de perguntas (Ver anexo 2- Guião de animação de leitura sessão nº 1) com o objetivo de os alunos fazerem o reconto da história e ao mesmo tempo verificarem se todos tinham compreendido a história.

Para terminar a sessão, os alunos foram convidados a fazer um desenho sobre o tema da sessão: “Ser diferente”. No início, verificámos que os alunos ficaram um bocado confusos, com o trabalho, uma vez que tinham de desenhar o que era ser diferente para eles, mas aos poucos e com a ajuda das professoras todas da sala, a maior parte dos alunos conseguiu responder à questão e fazer o desenho relacionado com as suas respostas.

A reação dos alunos a esta atividade foi muito boa, uma vez que todos realizaram o desenho e mostraram interesse em o fazer. Notámos que, apesar da motivação, houve três alunos que não conseguiram chegar à resposta para a pergunta colocada.

No final fizemos um balanço positivo e saímos da sala com a ideia de que a maior parte dos alunos perceberam que, tal como os filhos da mãe galinha, nós também somos diferentes.



Fotografia 2- Aluno a fazer o desenho final da sessão

Sessão 2: “As crianças pelo mundo”

A segunda sessão começou com a apresentação de uma imagem (Ver anexo 3- Guião de animação de leitura sessão nº 2) previamente escolhida pela professora estagiária, onde estavam representadas crianças à volta de um mundo. O objetivo da imagem era que as crianças se apercebessem que na roda estavam meninos diferentes com diferentes roupas, mas todos de mãos dadas. A exploração da imagem foi feita com entusiasmo por parte dos alunos e no final chegaram às conclusões esperadas. Esta imagem serviu para abrir a sessão e dar o mote de entrada para a história da sessão: *Meninos de todas as cores* de Luísa Ducla Soares Sendo este um livro com muitas histórias, a que escolhemos ler para o projeto foi a correspondente ao título do livro.

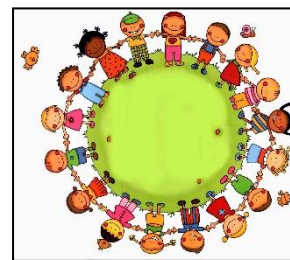


Figura 15 - Imagem da pré-leitura da sessão nº2

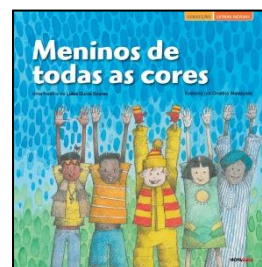


Figura 16 - Livro *Meninos de todas as cores*

Depois da exploração da imagem seguiu-se a exploração da capa do livro e para ajudar os alunos a professora estagiária tinha uma série de perguntas de exploração (Ver anexo 3- Guião de animação de leitura sessão nº 2). Os alunos conseguiram chegar a conclusão de que a imagem mostrada previamente era muito parecida com esta porque tinha meninos diferentes tanto na roupa como na cor de pele.

Seguidamente foi realizada a leitura do livro pela professora estagiária. Esta foi feita de uma forma calma e serena para que os alunos compreendessem todas as partes da história.

A fase seguinte da animação de leitura foi a pós-leitura, sendo que, para esta fase, os alunos foram convidados a recontar a história, no início livremente, mas sempre que foi preciso, a professora colocou perguntas (Ver anexo 3- Guião de animação de leitura sessão nº 2) para os ajudar. À medida que foram colocadas as questões e o reconto foi sendo feito, a professora estagiária mostrou as imagens do livro para ajudar os alunos a recordarem a história.



Fotografia 3 – Aluno a enfeitar o boneco

Para prolongar a atividade, foi proposto aos alunos enfeitarem um boneco com apenas uma indicação: “Este boneco tem que ser diferente”.

Os alunos ficaram muito entusiasmados com a realização do boneco. Foi posta uma mesa no meio da sala com muitos materiais (tecidos, lãs, trapilho, eva, feltro,...) para que os alunos pudessem escolher. Foi muito gratificante ver a construção dos bonecos, aos poucos iam sendo criados bonecos únicos e sem dúvida diferentes. Todos os alunos estiveram muito concentrados na realização desta atividade, o que levou a turma a fazer bonecos muito criativos. Na fotografia seguinte podemos ver o resultado da criatividade dos 15 alunos da turma do 1º ano.



Fotografia 4 - Bonecos realizados pelos alunos

Sessão 3: “Vamos conhecer outras culturas”

Para dar início à última sessão da semana, foi proposto aos alunos ouvirem três canções originais de diferentes países: “Funga aláfia” (canção tradicional africana), “Yamanô” (canção tradicional asiática) e “Hani Kuni” (canção tradicional do Canadá). Durante a audição das canções, os alunos foram-se mexendo nos seus lugares e alguns até cantaram baixinho. Depois da audição das canções, foram colocadas algumas questões (Ver anexo 4- Guião de animação de leitura sessão nº 3) aos alunos para que estes se pudessem aperceber das diferenças das várias músicas.

Após o primeiro momento da sessão, foi feita a leitura da história: “As viagens do Miguel” (história retirada da internet que continua a história “Meninos de todas as cores”). No momento seguinte à animação de leitura, alguns dos alunos disseram logo que já tinha ouvido a história no infantário no ano anterior. Para que o reconto fosse feito de forma breve, foram (tal e qual, como nas sessões anteriores) colocadas algumas questões (Ver

anexo 4- Guião de animação de leitura sessão nº 3) aos alunos para que estes se lembrassem de alguns detalhes importantes para a atividade seguinte.

De seguida, foi exposto na sala um mapa-mundo, onde os alunos puderam localizar os vários países que o Miguel visitou. Com a ajuda de alguns alunos, localizámos todos juntos os países que assinalámos no mapa para que eles não se esquecessem. Logo de seguida, para apresentarem em forma de esquema os lugares e atividades que o Miguel descobriu em cada cultura, foi dada a cada aluno uma ficha de ligações (Ver anexo 4- Guião de animação de leitura sessão nº 3) que continha as várias habitações, bandeiras e passatempos dos meninos da história. Esta atividade foi realizada em grande grupo para ser mais fácil a correção.

No final da sessão e para culminar as nossas sessões individuais do projeto, foi pedido a cada aluno que desenhasse num postal o que tinham aprendido durante a semana. Foi explicado aos alunos que o postal iria ser enviado aos meninos da “casa grande” através do correio. Esta situação iria servir de introdução ao tema de outra professora estagiária. No final destas três sessões só podemos fazer um balanço positivo, pois percebemos com os trabalhos dos alunos que estes ficaram sensibilizados para a forma como recebemos a diferença tanto física como cultural.



Fotografia 5 - Aluna a desenhar o postal

Aperceberam-se também que existem meninos diferentes que brincam tal e qual como eles e que são felizes nas suas casas. Todos os alunos realizaram as atividades com vontade e mostraram agrado no final das três sessões e saímos da sala com a certeza de que contribuámos para a capacidade de as crianças aceitarem e valorizarem o “outro”.



Figura 17 - Exemplo de um postal feito por uma aluna



Figura 18 - Exemplo de um postal feito por um aluno

Sessão 4: “Peddy Paper”

A última sessão foi um culminar dos três projetos apresentados aos alunos. De forma a encerrar os projetos, procedemos à realização de um peddy paper com várias perguntas (Ver anexo 5- Perguntas e pistas da sessão nº 4 “Peddy Paper”) relativas aos projetos: “Todos diferentes ... todos iguais”, “Direito a direito melhor vos aceito” e, por fim, “A língua gestual vai à escola”.

Pela escola, foram escondidas as seis perguntas com as respetivas pistas. Os locais da escola onde estavam escondidas as perguntas eram os seguintes: sala de aula, ginásio, casa da auxiliar, recreio, CATL e infantário.

Os alunos começaram por entrar na sala e sentaram-se nos seus lugares como se fossem ter uma aula. Desta forma, começámos por explicar aos alunos o que iriam fazer da parte da tarde dado que se tratava de um jogo completamente diferente do que eles estavam habituados. Posto isto, explicámos aos 15 alunos algumas regras do jogo que iriam realizar, pois decorriam outras aulas na escola e não queríamos que eles fizessem barulho. Para iniciar o jogo fizemos quatro grupos distintos (rosa, azul, vermelho e amarelo) e distribuímos os colares e o cartão do jogador.



Fotografia 6 - Alunos a ouvir a pista do infantário

Depois de tudo distribuído e organizado demos início ao “Peddy paper” e cada grupo seguiu o seu trajeto. No nosso grupo (rosa), abrimos o envelope e a pista mandava-

nos para a sala de aula, depois para o ginásio, seguidamente para a casa da auxiliar da escola, recreio, ATL e, no fim, para o infantário (era este o percurso da equipa rosa). Sempre que, em cada pergunta, os alunos acertavam, era colocado no cartão do jogador uma estrela ou uma bolinha colorida (os cartões tinham que estar todos preenchidos e coloridos quando o jogo terminasse).



Fotografia 7- Cartão do jogo



Fotografia 8 - Alunos à procura da pergunta e da pista

Durante todo o jogo, os alunos da nossa equipa andaram sempre alegres e sempre com vontade de passarem para a fase seguinte.

Quando acabaram todas as questões voltámos para o recreio e foi lá que todos consultaram os seus cartões e olharam para os dos colegas e, em conjunto, chegaram a conclusão de que todos tinham ganho o jogo. No final, depois de estarem todos no recreio, foi dada a informação aos alunos de que existia um tesouro para todos aqueles que conseguiram completar todas as etapas do jogo. O tesouro tinha escondido um doce e um balão para cada aluno. Como todos queriam brincar com os balões, demos cinco minutos para brincarem com os balões e, acabado esse tempo, cada aluno encheu o seu e em conjunto fizemos um mural no fundo da sala.

Este Peddy Paper serviu para percebermos se as crianças tinham ficado com muitas ideias sobre o nosso projeto “Todos diferentes...todos iguais”. O que mais nos impressionou, foi o facto de já terem passadas três semanas deste o primeiro projeto e todos saberem responder às questões sobre as histórias ouvidas. De facto, foi um projeto muito enriquecedor e muito importante para aquela turma tão heterogénea.

No ponto seguinte, iremos apresentar uma tabela com os dados recolhidos e os instrumentos que usámos em cada sessão. Sem dúvida que foram muito importantes pois

chegámos a casa e conseguimos ver novamente o que se passou, bem como ter noção de situações a que, no momento, não pudemos reparar.

2.4 Técnicas e recolha de dados

De forma a analisar o projeto, foi-nos fundamental recolher um conjunto de dados.

Como instrumentos de recolha de dados, em todas as sessões utilizámos a vídeo-gravação, a fotografia, a gravação áudio e a observação participante. Para além destes instrumentos, utilizámos ainda duas tabelas de preenchimento para cada sessão: uma tabela a preencher pelas professoras onde avaliámos a implicação, o bem-estar e a participação e outra tabela em que as crianças avaliavam a sessão.

De seguida apresentamos um quadro que nos permite ter uma visão mais clara de todos os instrumentos de recolha de dados.

Sessões	Instrumentos de recolha de dados	Dados recolhidos
Sessão 1 “As nossas diferenças”	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Grelhas de avaliação; • Fotografias; • Observação participante; • Testemunhos das crianças; • Desenhos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Interações verbais e não-verbais das crianças nas atividades; • Respostas às questões de compreensão da história; • Reconto da história mediante ajuda; • Respostas à questão “O que é ser diferente?”.
Sessão 2 “As crianças pelo mundo”	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Grelhas de avaliação; • Fotografias; • Observação participante; • Testemunhos das crianças; • Boneco. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas às questões de compreensão da história; • Reconto da história mediante ajuda; • Reconhecimento de algumas diferenças e criação de um boneco diferente.
Sessão 3 “Vamos conhecer outras culturas”	<ul style="list-style-type: none"> • Videogravação; • Grelhas de avaliação; • Fotografias; • Observação participante; 	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas às questões de compreensão da história; • Reconto da história mediante ajuda; • Identificação dos vários

	<ul style="list-style-type: none"> • Testemunhos das crianças; • Desenho. 	passatempos e casas de outros países e culturas; <ul style="list-style-type: none"> • Desenho da semana: “O que aprendeste esta semana?”.
Sessão 4 “Peddy Paper”	<ul style="list-style-type: none"> • Grelhas de avaliação; • Fotografias; • Observação participante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Respostas das crianças às questões do peddy papper;

Tabela 2 - Tabela síntese dos instrumentos de recolha de dados

2.4.1 Observação participante

No decorrer do projeto a observação participante foi um instrumento de recolha de dados muito importantes. Mas afinal em que consiste a observação participante? A observação participante é uma técnica de observação em que o observador se envolve no grupo e na atividade e interage com o grupo tornando-se assim na principal ferramenta de trabalho (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Durante todas as sessões a observação direta e participante foi então muito utilizada, uma vez que as professoras investigadoras interagiam com os alunos da turma.

Apesar de se ter demonstrado muito importante, conseguimos afirmar que a observação participante nem sempre foi a mais eficaz uma vez que não conseguíamos ter olhos atentos para todos os alunos e quando acabava a sessão já não nos lembrávamos das palavras exatas que os alunos tinham pronunciado. Tivemos então que nos apoiar noutros instrumentos para compreendermos o que se passava na sala de aula.

2.4.2 Fotografia e vídeo gravação

A vídeo gravação é uma técnica de recolha de dados utilizada por praticamente todos os investigadores. A máquina torna-se num segundo olhar na sala com a vantagem de os vídeos poderem ser revistos pelo investigador de modo a conseguir ver os pormenores, algum raciocínio esquecido ou até uma reação dos alunos que não foi observada durante as sessões. Apesar de ser um segundo par de olhos, este método tornou-se um bocado intimidante para os alunos durante os primeiros minutos da sessão nº 1, uma vez que esta turma nunca tinha tido professoras estagiárias e as máquinas só eram

utilizadas para tirar fotografias. Contudo, com uma pequena explicação e sempre a pensar no bem-estar dos alunos perguntámos-lhes se não se importavam de ter as máquinas na sala e com um enorme sorriso nos lábios lá disseram que não se importavam porque era para nos ajudar.

Para complementar as imagens de vídeo, os adultos (professora cooperante e professoras estagiárias) presentes na sala foram tirando algumas fotografias nas ocasiões mais importantes para depois serem utilizadas mais tarde. A fotografia, apesar de ser uma imagem parada, permite tirar muitas informações relativas aos alunos e à sua concentração, pois as expressões faciais são um dos fatores que temos que ter em conta para analisar a implicação e o bem-estar dos alunos.

2.4.3 Grelhas de avaliação

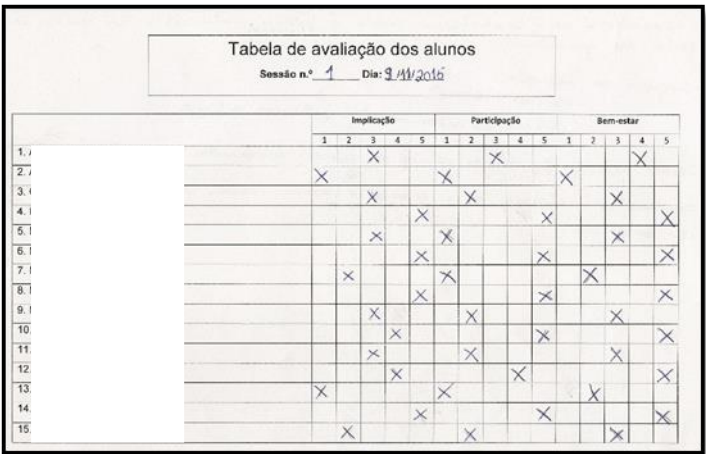


Tabela de avaliação dos alunos
Sessão n.º 4 Dia: 9/11/2015

	Implicação					Participação					Bem-estar				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1.															
2.															
3.															
4.															
5.															
6.															
7.															
8.															
9.															
10.															
11.															
12.															
13.															
14.															
15.															

Figura 19 - Grelha de avaliação dos alunos



9-11-2015 Avaliação das sessões

	1	2	3	4	5
1.					
2.					
3.					
4.					
5.					
6.					
7.					
8.					
9.					
10.					
11.					
12.					
13.					
14.					
15.					

Figura 20 - Grelha de avaliação das sessões por parte dos alunos

Em todas as sessões individuais que realizámos, utilizámos duas grelhas: uma de avaliação das sessões e outra de avaliação dos alunos tendo como ponto de partida o SAC de Leavers e Portugal (2010). É de denotar que a segunda grelha foi construída tendo em conta alguns dos fatores do sistema de acompanhamento de crianças (SAC) dirigido a crianças em idade pré-escolar, mas podendo ser adaptadas para o 1º CEB se os professores assim o acharem pertinente, de forma a conseguirem analisar a implicação e o bem-estar da criança.

As grelhas de avaliação dos alunos tornaram-se um bom instrumento de recolha de dados, uma vez que eram preenchidas durante as sessões pelas outras colegas de estágio e, no final de cada sessão, eram revistas por todas as professoras estagiárias. A utilização das grelhas permitiu-nos obter uma perspetiva mais clara sobre o que se passava na sala de aula. Depois de termos observado e registado as grelhas permitiram-nos de uma forma clara ter a perceção de alguns fatores relacionados com os alunos (implicação, bem-estar e participação). Ao contrário da grelha de avaliação dos alunos que era preenchida pelas professoras estagiárias, as grelhas de avaliação das sessões eram preenchidas pelos alunos. Estes, através de símbolos, faziam uma cruz na coluna correspondente: smile verde se tinham gostado da sessão; smile amarelo se tinham gostado mais ou menos da sessão, e smile vermelho se não tinham gostado da sessão.

As grelhas de avaliação das sessões foram preenchidas no final de cada sessão pelas crianças sem que nós interviéssemos nas suas decisões.

2.4.4 Registos dos alunos

Em todas as sessões do nosso projeto, conseguimos recolher registos dos alunos, nomeadamente na sessão 1, um desenho sobre a diferença, na sessão 2, a criação de um boneco diferente, na sessão 3, um desenho sobre a temática abordada durante a semana e, por fim, na sessão 4 (sessão em tríade), um desenho sobre o “Peddy Paper”.

Consideramos então a utilização dos desenhos um método muito importante, uma vez que os alunos não sabiam escrever. Foi então através do desenho que eles se conseguiam exprimir, desenhando aquilo que gostavam de escrever por palavras. Tal como refere Kellogg (1984) “muitas coisas que a criança nunca poderá dizer com palavras é possível que as diga por meio do desenho” (p.14). Os desenhos são a linguagem que todas as crianças dominam antes de saberem ler.

Os bonecos da segunda sessão tornaram-se um instrumento de recolha de dados muito importantes. Sem nenhuma indicação específica como já foi referido anteriormente, os alunos decoraram a silhueta de um/a menino/a. Este boneco tinha que ter uma particularidade: tinha que ser diferente. Foi sem dúvida uma atividade em que pudemos ver resultados muito importantes, como podemos ver a seguir.

Capítulo 3

Análise e interpretação dos resultados

Nota introdutória

No capítulo anterior, fizemos a apresentação da metodologia do projeto que visou apresentar o tipo de investigação realizada e apresentamos ainda as quatro sessões do projeto “Todos diferentes...Todos iguais” e a turma que connosco partilhou esta “caminhada”.

Neste último capítulo, começamos por explicar a metodologia de análise de dados, seguidamente fazemos uma breve apresentação das várias categorias de análise e subcategorias, para, por fim, apresentarmos a análise de dados, chegando finalmente aos resultados obtidos com o nosso projeto de intervenção. Durante a realização do projeto, e como já foi referido no capítulo anterior, utilizámos várias técnicas de recolha de dados: vídeo gravação, fotografia, testemunhos das crianças, grelhas de avaliação das sessões e, por fim, os trabalhos realizados pelos alunos

A análise dos dados que recolhemos tem como principal objetivo conseguirmos responder à nossa questão de investigação: *Como promover atitudes de respeito e valorização pelo/do “Outro” através da literatura para a infância?*

Trabalhámos com um grupo de 15 alunos (dos quais 8 são de etnia cigana) que, que se encontram matriculados numa turma do 1º ano de escolaridade.

Na escrita do presente relatório, as identidades de todos os alunos e professora cooperante foram preservadas.

Durante as sessões foi usada a escala de bem-estar e implicação de Portugal e Laevers (2010). Durante este estudo utilizámos vários indicadores de bem-estar e implicação, nomeadamente a concentração, a participação, a energia, a abertura e recetividades e a vitalidade para nos ajudar a dar resposta à nossa questão de investigação. Apesar do projeto ter sido implementado numa turma do 1º CEB, achamos pertinente o uso desta escala uma vez que os alunos tinham acabado de sair da educação pré-escolar. Para terminar, é importante mencionar que, na utilização das escalas de bem-estar e implicação, tivemos em consideração alguns sinais (nomeadamente a concentração e a energia) avaliação apresentados por Susana Sá (2007).

3.1 Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma das técnicas de análise qualitativa mais utilizada na investigação em educação. Na investigação sobre os dados recolhidos junto dos alunos no decorrer do projeto, a técnica de análise de dados que favorecemos foi a análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica de compreensão dos dados recolhidos.

A análise de conteúdo pode definir-se como ‘uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação’ (Berelson, in Carmo & Malheiro Ferreira, 1998, p. 251). Bardin afirma ainda que a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens” (Bardim, 2011 p. 40) de forma a conseguirmos obter indicadores que permitam a “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção” (Bardim, 2011, p. 40) das várias mensagens. A análise de conteúdo é, assim, uma técnica de análise de dados que utiliza diferentes procedimentos e que nos permite interpretar e chegar a conclusões sobre uma determinada matéria. A análise de conteúdo é assim uma técnica que permite interpretar e chegar a conclusões sobre os temas investigados no discurso dos sujeitos

Segundo Bardin (2011) a análise de conteúdo rege-se segundo três etapas muito importantes: pré-análise, exploração de materiais e, por fim, tratamento de resultados, inferência e interpretação.

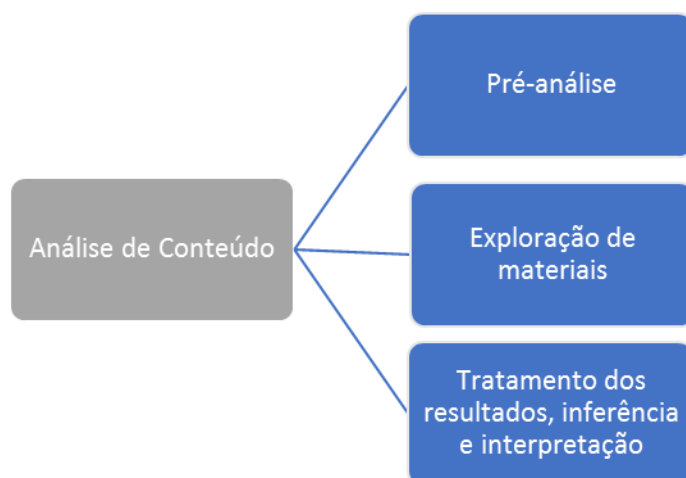


Figura 21 - Etapas da análise de conteúdo segundo Bardin (2011)

A pré-análise é a 1ª etapa da análise de conteúdo. Esta é a fase em que o investigador lê ou vê todos os materiais que escolheu para a análise. Esta etapa é desenvolvida “para sistematizar as ideias iniciais” (Silva & Fossá, 2013, p. 3) e assim, “estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas” (Silva & Fossá, 2013, p. 3). Esta etapa da análise de conteúdo foi então compreendida por três etapas de análise: leitura fluente; escolha de documentos; elaboração de indicadores ou categorias. Para a análise dos resultados do nosso projeto começámos por ver todos os materiais que tínhamos recolhido durante as sessões, fazendo assim com que começássemos a conhecer os textos, de seguida escolhemos os materiais que achámos mais adequados para a nossa análise e, por fim, ajustámos as categorias de análise segundo os dados que conseguimos recolher durante as sessões.

A 2ª fase da análise de conteúdo é a exploração do material. Esta fase consiste “na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registos, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas” (Silva & Fossá, 2013, p. 4). Por outras palavras, é, nesta fase, que o investigador pega em todo o material selecionado anteriormente e o torna em unidades de registo. As unidades de registo ajudarão o investigador a chegar às palavras-chave e, por consequência, às categorias iniciais (Silva & Fossá, 2013).

A última fase diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta fase, o investigador capta os vários conteúdos incluídos em todo o material recolhido. Os dados são então analisados de forma a tornarem-se válidos para o estudo e o “analista, tendo à disposição resultados significativos e fieis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas.” (Bardin, 2011, p. 127).

No que se refere ao nosso projeto, começámos por fazer uma pré-análise dos dados obtidos, por outras palavras, começámos por organizar todos os materiais de que dispúnhamos, olhámos para todos os dados e visualizámos e lemos todos os materiais que tínhamos recolhido durante as três sessões (desde vídeo gravações, fichas, tabelas de avaliação, desenhos, interações verbais, entre outros), de seguida passámos para a exploração dos materiais. Nesta fase começámos por analisar todo o material selecionado tendo em conta os objetivos do nosso projeto, de forma a conseguirmos dividi-los por palavras-chaves ou categorias, e por fim fizemos o tratamento e análise dos resultados obtidos nos materiais recolhidos durante as sessões do nosso projeto.

3.2 Categorias de análise

Partindo da ideia de que, para haver análise de conteúdo, tem que existir uma categorização dos dados recolhidos, foi-nos necessário elaborar várias categorias de análise adequadas ao nosso estudo. Segundo Vala uma categoria é geralmente “composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer aprender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito”, permitindo, desta forma, a organização dos conteúdos recolhidos (1986, p.111).

Como fundamentam Carmo e Malheiro Ferreira (1998), as categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*. No que diz respeito ao nosso estudo afirmamos que algumas das categorias foram ponderadas durante o decorrer do projeto, contudo houve outras que só foram definidas depois de olharmos e lermos os dados recolhidos. Para que as categorias sejam consideradas de qualidade, estas têm que apresentar quatro características:

- Ser exclusivas - os conteúdos devem pertencer a uma só categoria de análise;
- Ser exaustivas - Todos os conteúdos classificados que foram escolhidos pelo investigador devem integrar as categorias de análise;
- Ser objetivas - As características das várias categorias devem ser apresentadas de uma forma sucinta, objetiva e clara;
- Ser pertinentes - devem estar relacionadas com os objetivos de investigação e com os conteúdos.

(Carmo e Malheiro Ferreira, 1998, p. 245 - 246)

Tendo por base as características acima descritas, fomos definindo as várias categorias de análise. Para começar a análise dos dados recolhidos, decidimos visualizar todos os vídeos das sessões bem como os vários materiais realizados pelos alunos. Em relação às categorias de análise algumas foram definidas *a priori*, mas com o decorrer da análise foi necessário fazer alterações, acrescentando e eliminando algumas subcategorias, por exemplo, antes tínhamos pensado em analisar alguns conhecimentos sobre a diferença realizados pelos alunos, mas chegámos à conclusão que com os materiais que tínhamos não iríamos conseguir fundamentar esta categoria.

Com este estudo, pretendíamos contribuir para uma reflexão acerca da educação intercultural, mais propriamente da promoção de atitudes de valor e respeito face ao

“Outro” tendo como principal veículo a literatura infantil. De forma a conseguirmos responder à nossa questão de investigação e depois de visualizarmos os materiais recolhidos, chegámos às categorias de análise:

Categorias	Subcategorias
C1. Bem-estar	C1.1. Abertura e recetividade
	C1.2. Vitalidade
C2. Implicação	C2.1. Concentração
	C 2. 2. Participação
	C 2. 3.Energia
C3. Atitudes e Valores	C3.1. Respeito pelo outro
	C3.2. Valorização do outro

Tabela 3 - Categorias de análise

Assim, definimos três categorias de análise, para esta investigação específica com o objetivo de analisarmos os dados e avaliamos os resultados do projeto.

C1. Bem-estar

Uma das categorias de análise do projeto diz respeito ao bem-estar emocional dos alunos durante as quatro sessões de trabalho.

O conceito de bem-estar exposto por Laevers & Portugal (2010) (que iremos descrever mais a frente neste capítulo) e a observação do comportamento dos alunos ajudamos a perceber e a avaliar a qualidade das nossas sessões. De forma a conseguirmos avaliar com rigor e precisão todos os alunos da sala, achámos pertinente escolher apenas dois indicadores de bem-estar: abertura e recetividade e vitalidade. Na tabela nº 5 que se segue podemos observar quais os aspetos que avaliamos em cada criança através da observação direta e da vídeo gravação.

O estudo do bem-estar, “oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazer em educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Esta categoria bem como a da implicação, que explicaremos posteriormente são importantes para o nosso estudo, uma vez que conseguimos achar alguns pontos de referência e assim melhorar e refletir sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (Portugal & Laevers, 2010). Para conseguirmos também “saber como cada criança está num contexto, primeiro temos de explorar o grau em que as crianças se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20).

Subcategoria	Descrição
Abertura e recetividade	Sinais que demonstram que a criança está recetiva para realizar a atividade (expressões faciais); Sinais que demonstram que a criança não evita o adulto ou a outra criança.
Vitalidade	Sinais que demonstram energia, entusiasmo e alegria; Sinais que demonstrem que a criança tem força para realizar as atividades.

Tabela 4 - Descrição das subcategorias do Bem-estar

C2. Implicação

O conceito de implicação “preconizado por Laevers permite avaliar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem através da observação dos comportamentos da criança” (Sá, 2007, p. 137). No nosso projeto utilizamos este indicador esta categoria para fazer parte da nossa lista. Novamente como acima referido, são vários os indicadores que demonstram a implicação das crianças nas atividades. De forma a conseguirmos observar e analisar todos os alunos da turma com a melhor qualidade possível, escolhemos dois

indicadores de implicação apresentados por Portugal e Laevers (2010), concentração e energia, a que acrescentámos outro que, no nosso ponto de vista tem tudo a ver com a implicação e é muito importante para observar e analisar os alunos: participação. Quando falamos em participação, no nosso projeto, esta palavra diz respeito ao facto de os alunos serem convidados a realizar uma determinada tarefa ou atividade. Os alunos perante a atividade podem optar por realizar a atividade ou então por não a realizar, estando assim a participar ou não na atividade.

Subcategoria	Descrição
Concentração	Sinais da focalização dos olhos dos alunos nas atividades, sinais de atenção ou distração na realização das atividades.
Energia	Sinais da fala alta e entusiasmada dos alunos e de ações e movimentos que desempenham com rapidez e instantaneidade.
Participação	Sinais de agitação para participar na atividade, braço no ar; Sinais que demonstram que as crianças realizam as várias tarefas pedidas.

Tabela 5 - Descrição das subcategorias da Implicação

C3. Atitudes e valores

A última categoria de análise diz respeito a atitudes e valores e está subdividida em duas subcategorias que evidenciam o respeito e a valorização manifestados pelos alunos ao longo do projeto de investigação.

Segundo Zabala e Arnau (2007), “as atitudes e os valores estão configurados por componentes cognitivas (conhecimentos e crenças), afetivas (sentimentos e preferências) e de conduta (ações e declarações de intenção). Em vários contextos e em diferentes situações, os nossos valores (aquilo que valorizamos e defendemos) nem sempre se reflectem nas nossas atitudes (aquilo que manifestamos ou fazemos), por razões várias, que entre outras podem passar pela pressão social” (in Martins, Veiga, Teixeira, Tenreiro-Vieira, Vieira, Rodrigues, Couceiro & Pereira, 2009, p.96).

Com o presente projeto temos como objetivo promover atitudes de respeito e valorização do e pelo “outro”, nesta categoria pretendemos analisar os sinais que demonstram que os alunos, durante as sessões, respeitam o outro e também o valorizam. Pelo ao facto de temos alunos de etnia cigana na turma, achámos importante “verificar se os alunos tinham capacidade de respeitarem e valorizarem o “outro”. As atitudes e valores serão analisados através de interações verbais e não-verbais, expressas nas fotografias e ainda através dos desenhos realizados pelos alunos.

3.3 A escala de nível bem-estar e implicação de Laevers

Envolver as crianças nas atividades é um objetivo que todos os professores e educadores gostariam de atingir. Como é que conseguimos atingir esse objetivo? Segundo Portugal e Laevers (2010) devemos olhar para a experiência interna de cada criança e transformá-la uma atitude experiencial: “atitude atenta ao vivido da criança e que está na base de um edifício pedagógico, organizado em torno de conceitos que se constituem como pontos de referência na ação do educador” (Laevers & Sanden, 1997, in Portugal & Laevers, 2010, p. 14). Por outras palavras, o educador tem que estar atento aquilo que a criança traz do seu ambiente pessoal e aos seus gostos e traçar uma abordagem pedagógica de forma a conseguir chegar às suas necessidades e interesses das crianças (Portugal e Laevers, 2010). Para chegar aos interesses das crianças, cabe ao educador começar por observar a criança quando está a brincar livremente e com pequenas conversas tentar perceber o que ela mais gosta de fazer e partir daí para organizar determinadas atividades. Pela observação e pelo diálogo com as crianças foi-nos possível elaborar um projeto que fosse ao encontro dos interesses das crianças através de atividades elaboradas por nós

No seguimento da educação experiencial, antecipa-se que, quanto mais a criança estiver envolvida nas várias atividades, maior é o seu grau de aprendizagem uma vez que quando a atividade cativa as crianças permite “desenvolver capacidades a diferentes níveis (pessoal, social, motor, linguístico)” (Sá, 2007, p. 130).

Para avaliar a qualidade de qualquer estabelecimento de ensino, Portugal e Laevers (2010) afirmam que devemos ter em conta dois aspetos: a implicação e o bem-estar.

O bem-estar é definido por Laevers como “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a

rodeia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 20). Neste quadro, podemos afirmar que, para que a criança tenha uma educação de qualidade, tem de querer estar na sala de aula e motivada para a atividade. Se não estiver motivada, não está a aprender nem a desenvolver-se. Laevers criou um conjunto de indicadores que revelam o grau de envolvimento da criança:

- Abertura e recetividade - a criança sente motivação e interesse em realizar a atividade e em interagir com o adulto ou o grupo;
- Flexibilidade - a criança não demonstra agitação quando é confrontada com uma situação nova;
- Autoconfiança e autoestima - a criança apresenta muito à vontade quando é confrontada com novas atividades e desafios. A sua atitude é de os enfrentar sem ter medo de errar ou falhar. Quando se dá a falha, a criança não fica frustrada e assume que ainda não consegue vencer determinado desafio;
- Assertividade - a criança demonstra sentir-se bem, à vontade, adotando atitudes assertivas com o grupo, quando necessita de ajuda, pede fazendo-o de forma adequada;
- Vitalidade - a criança demonstra ter muita energia e felicidade. Estas expressões são visíveis através da sua postura e do seu rosto;
- Tranquilidade - a criança demonstra estar calma e relaxada e não apresenta movimentos bruscos e agressivos;
- Alegria - a criança revela contentamento e executa as várias atividades com prazer;
- Ligação consigo própria - a criança estabelece uma boa relação consigo própria, conhecendo assim os seus sentimentos, desejos e pensamentos (Portugal & Laevers, 2010, pp. 21-22).

É importante referir que a descrição dos vários sinais de bem-estar não pode ser interpretada de uma forma inflexível, uma vez que nem todos os indicadores podem estar presentes (Portugal & Laevers, 2010). Tendo em conta os vários indicadores de bem-estar, Laevers apresenta cinco níveis de avaliação para os mesmos:

- Nível 1 - Muito baixo - a criança mostra estar triste muito frequentemente, através de choros, raiva, tristeza, tensão corporal, queixas, entre outros indicadores de desconforto;
- Nível 2 – Baixo - A criança apresenta frequentemente sinais de desconforto, de baixa autoestima e de não confiança, embora demonstre alguns sinais positivos de bem-estar. Neste nível os sinais negativos são em maior número que os positivos;

- Nível 3 – Médio/Neutro ou flutuante - A criança mostra estar “bem”, contudo ocasionalmente demonstra sinais de incômodo;
- Nível 4 – Alto - A criança apresenta sinais muito claros de satisfação e felicidade. Os sinais de bem-estar superam em grande número os sinais de desconforto;
- Nível 5 – Muito alto - A criança evidencia sinais claros de conforto. Revela estar alegria, simpatia, presenteando todos com risos, gargalhadas, gritos prazerosos, cantigas e conversas (Portugal & Laevers, 2010, pp. 22-23).

Falando agora sobre o indicador processual de qualidade de ensino, a implicação, podemos dizer que se trata de “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia. É determinada pela necessidade de exploração e pelo nível de desenvolvimento” (Portugal e Laevers, 2010, p. 25).

Para que uma criança sinta necessidade de explorar o meio e assim se desenvolver plenamente, é necessário que o educador ou professor crie estratégias para conceber aos alunos uma educação de qualidade. Segundo Sá (2007) podemos afirmar “que a educação só é de qualidade quando faz desenvolver o aluno e promove o seu potencial e para que tal ocorra é necessário que haja envolvimento” (p. 131). Por estas razões, Laevers apresenta também nove indicadores que demonstram a implicação da criança:

- Concentração - A criança foca-se na atividade e no espaço inerente à mesma. O seu olhar está fixo no material que está a utilizar ou na atividade que está a realizar;
- Energia - a criança demonstra muito entusiasmo para a realização da atividade;
- Complexidade e criatividade - a criança dá o seu melhor nas várias atividades e incute algo pessoal ou de novo aos trabalhos;
- Expressão facial e postura - a criança demonstra sinais não-verbais que são bons indicadores de implicação (por exemplo, brilho e concentração no olhar);
- Persistência - a criança dirige o seu olhar para a atividade que está a realizar e não abandona com facilidade o que está a fazer;
- Precisão - a criança revela muito cuidado na realização do seu trabalho, sendo minuciosa e atenta aos pormenores;
- Tempo de reação - a criança responde aos estímulos da atividade facilmente ou com rapidez;

- Expressão verbal - a criança faz comentários que elogiam a atividade que está a realizar ou realizou;
- Satisfação - a criança revela sinais de prazer pela atividade que realiza.

(Portugal & Laevers, 2010, pp. 27-28).

Apresentados estes nove indicadores, podemos agora indicar os cinco níveis de avaliação da implicação sugeridos por Laevers:

- Nível 1 – Muito baixo - ausência de atividade;
- Nível 2 – Baixo - atividades esporádicas ou frequentemente interrompidas;
- Nível 3 – Médio - atividades mais ou menos contínuas ou atividades sem grande intensidade;
- Nível 4 – Alto - atividades com momentos intensos;
- Nível 5 – Muito alto - atividades intensas e contínuas.

(Portugal & Laevers, 2010, pp. 28-29)

Como nos afirma Sá (2007), as escalas de bem-estar e implicação não têm como objetivo emitir juízos de valor em relação aos professores ou aos educadores e alunos, pretendem sim dar-nos vários indicadores sobre a prática educativa que desenvolvemos e as atividades em que a criança aprende mais. Por outras palavras, os resultados obtidos com esta avaliação podem conduzir o professor a perceber quais são os aspetos a melhorar na sua prática de forma a cativar os alunos, nunca esquecendo o seu vivido, isto é, as atividades que devem ser melhoradas, tendo em conta aquilo de que a criança gosta e também a sua vivência pessoal e cultural.

3.4 Análise e discussão dos resultados

3.4.1- C.1. Bem-estar

Para iniciar a análise e discussão dos resultados, escolhemos o indicador de bem-estar. Durante três sessões foram realizadas várias atividades com os alunos e, para realizarmos uma análise mais precisa dos dados, dividimos a sessão em duas partes distintas: animação de leitura (pré-leitura e leitura) e trabalho prático de pós leitura. Com a

ajuda das outras professoras estagiárias e das vídeo gravações, conseguimos preencher uma tabela de avaliação dos alunos (ver anexos 6, 7 e 8) no final de cada sessão.

Através da visualização dos vídeos, das fotografias e das tabelas de avaliação dos alunos, conseguimos verificar que existem vários níveis de bem-estar durante a animação de leitura das três sessões.

Observemos agora o seguinte gráfico:

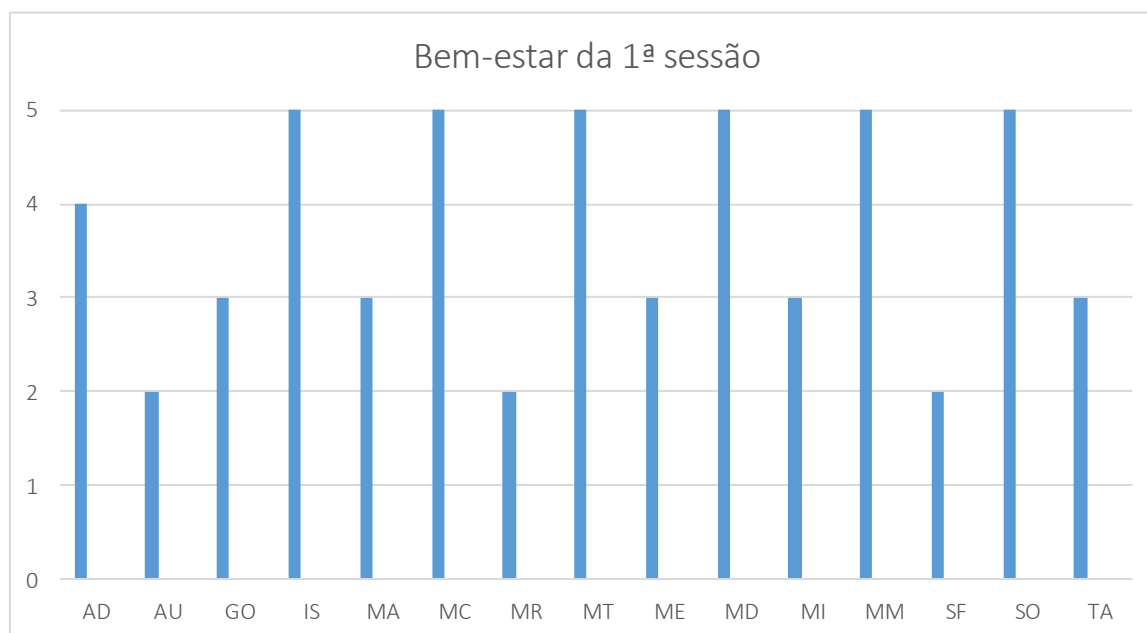


Gráfico 5 - Bem-estar dos alunos durante a 1ª sessão

Antes de começar a análise dos dados é importante referir que as letras que estão representadas no gráfico correspondem aos alunos. A atribuição foi feita numa fase inicial com as primeiras duas letras de cada aluno, contudo para alguns foi preciso utilizar a primeira e outra das letras do nome uma vez que a maior parte dos alunos começam os seus nomes com MA. Como podemos observar, o bem-estar dos alunos varia entre o nível 2 e o nível 5. Foi atribuído o nível 2 a dois alunos, uma vez que estes não mostravam vitalidade, assertividade, flexibilidade e as relações com o adulto eram difíceis, contudo apresentavam sinais de abertura e de receptividade em relação ao projeto e as atividades do projeto. No que diz respeito aos alunos de nível 5, estes demonstravam sinais claros de que estavam felizes e confortáveis com as atividades.

Ao relacionarmos o nível de bem-estar dos vários alunos, podemos afirmar que dos dois alunos que obtiveram um nível mais baixo de bem-estar era o mais novo da sala (ainda com cinco anos de idade aquando da realização do projeto).

Ao analisarmos o gráfico em função do sexo, podemos garantir que existem mais alunos do sexo feminino com um nível mais elevado do que os alunos do sexo masculino.

No que concerne à leitura da história da 1ª sessão, podemos afirmar que para alguns alunos o livro foi motivador e desafiante. Como consequência as crianças apresentaram um nível de concentração e bem-estar mais elevados observemos agora o gráfico correspondente ao bem-estar da 2ª sessão:

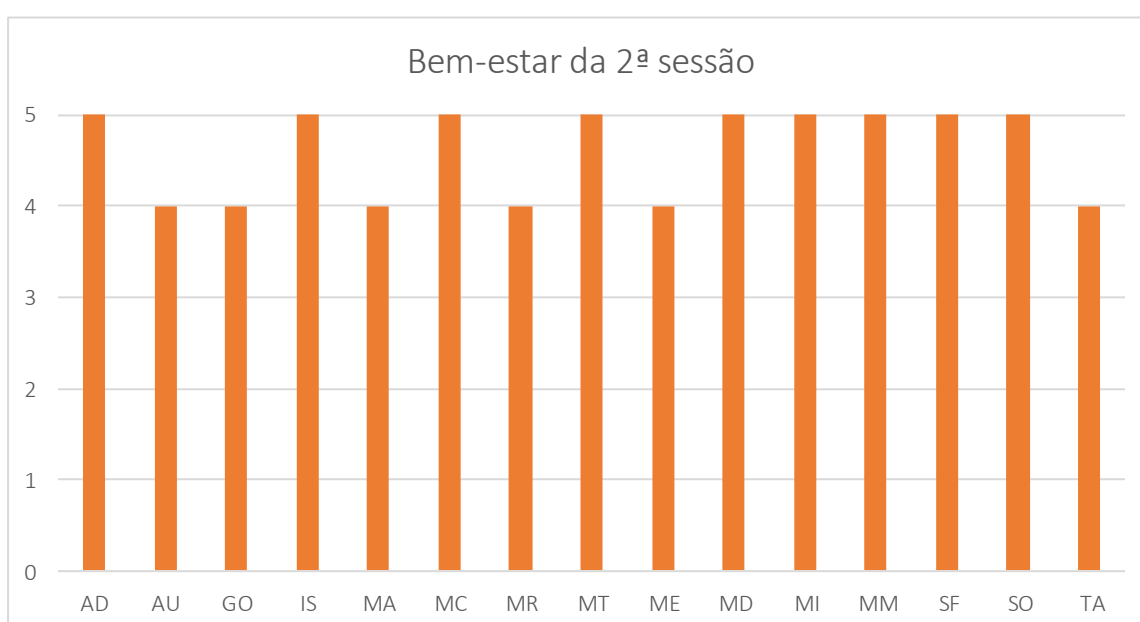


Gráfico 6 - Bem-estar dos alunos durante a 2ª sessão

Nesta sessão conseguimos observar que os alunos obtiveram um nível de bem-estar mais aproximado uns dos outros (alguns com o nível 4 e outros com o nível 5).

Neste sentido podemos afirmar que o nível de bem-estar em relação à 1ª sessão subiu significativamente, sendo que o nível mais baixo que os alunos obtiveram foi 4, enquanto que na sessão anterior foi 2. Esta sessão demonstrou que os alunos evidenciavam sinais bastante claros de satisfação e de felicidade, levando-os assim a obter um nível mais elevado de bem-estar.

Durante a animação de leitura, mais propriamente na fase da leitura da história, verificamos que os alunos também demonstraram sinais claros de bem-estar. Apesar de o

gráfico nos dar uma ideia geral da sessão, através da observação que realizámos durante as sessões podemos afirmar que esta sessão foi sem dúvida nenhuma a que apresentou um maior nível de implicação dos alunos. Eles demonstraram ter gostado da história e ao estarem motivados, pensamos que estiveram a aprender.

Passando agora para o último gráfico, correspondente à 3ª sessão:



Gráfico 7 - Bem-estar dos alunos durante a 3ª sessão

Em relação à última sessão, podemos visualizar a mesma situação da sessão 1, uma vez que existem alunos com um nível baixo de bem-estar e outros com um nível muito alto.

Nesta sessão voltamos a obter números baixos em relação ao bem-estar e, mais uma vez, são de dois dos alunos mais novos da sala. No que diz respeito à outra aluna que obteve um nível baixo de bem-estar é uma das alunas com mais idade da turma uma vez que já tinha 7 anos.

No que diz respeito aos níveis segundo o sexo dos alunos, tal como na 1ª sessão, podemos verificar que existem mais alunas com o nível elevado do que alunos. Em relação aos níveis mais baixos, podemos verificar que existem mais alunos com um nível mais baixo do que alunas.

Para termos uma melhor visualização das três sessões em simultâneo e para termos dados mais concretos, achamos pertinente apresentar um gráfico conjunto bem como as médias das três sessões.

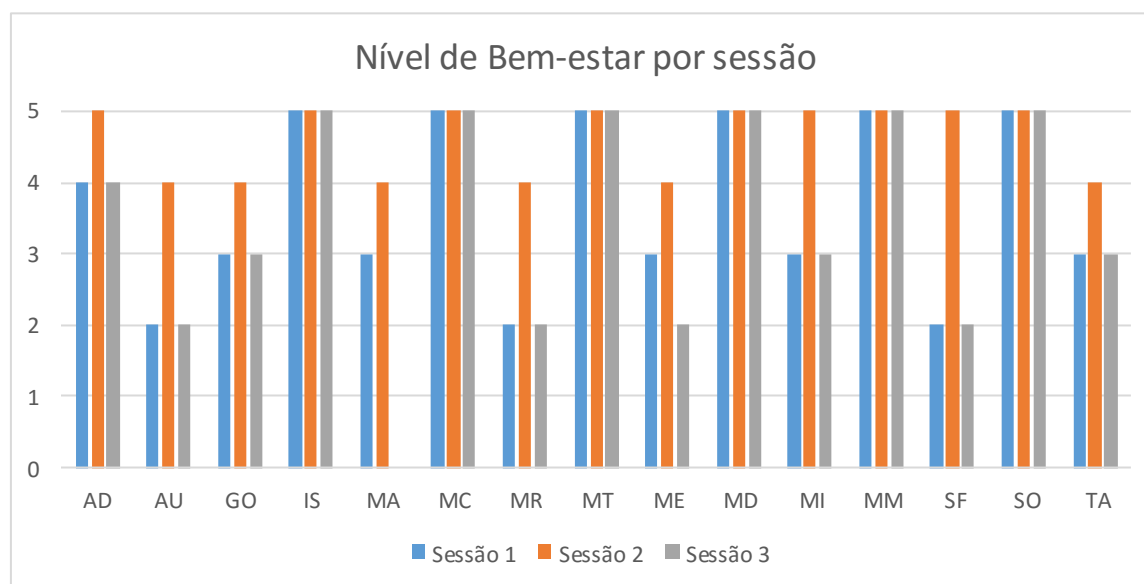


Gráfico 8 - Nível de bem-estar dos alunos por sessão

Olhando para cada uma das sessões (1, 2 e 3) conseguimos afirmar que foi na segunda sessão que verificámos um nível de bem-estar mais alto (entre o 4 e 5), fazendo assim uma média de sessão de aproximadamente 4,6. No que diz respeito à sessão nº 1 e à sessão nº 3, o nível médio de bem-estar é de 3,7 e 3,6 respetivamente.

Fazendo agora uma retrospectiva das três sessões a nível da literatura para a infância, podemos afirmar que, ao analisarmos o nível de bem-estar, conseguimos concluir que alguns aspetos do nosso projeto deveriam ser melhorados. A média da primeira e da terceira sessão indica-nos que os alunos estão no nível médio. Apesar de termos alunos com níveis elevados de bem-estar, também temos alunos que apresentam níveis mais baixos. Para estes alunos (com um nível mais baixo) as atividades não foram tão apelativas, uma vez que durante as sessões estiveram no seu canto quietos. Talvez o facto de as animações de leitura terem sido muito idênticas tenha levado a que os alunos se tenham sentido cansados e sem motivação, outro aspeto que queremos realçar é o facto de os alunos mais novos deterem um nível de bem-estar menos elevado, uma vez que ainda eram um pouco imaturos e não se interessado pouco pelas atividades realizadas tanto no nosso projeto, como durante as aulas. A falta de atenção destes alunos levou-nos a pensar

que talvez não tenhamos conseguido chegar a eles, uma vez que não conseguimos perceber durante o tempo passado em observação quais as atividades que mais os cativavam.

Passando agora para uma exploração mais precisa de um dos indicadores de bem-estar escolhidos para o nosso estudo: Abertura e recetividade, vejamos o gráfico seguinte:

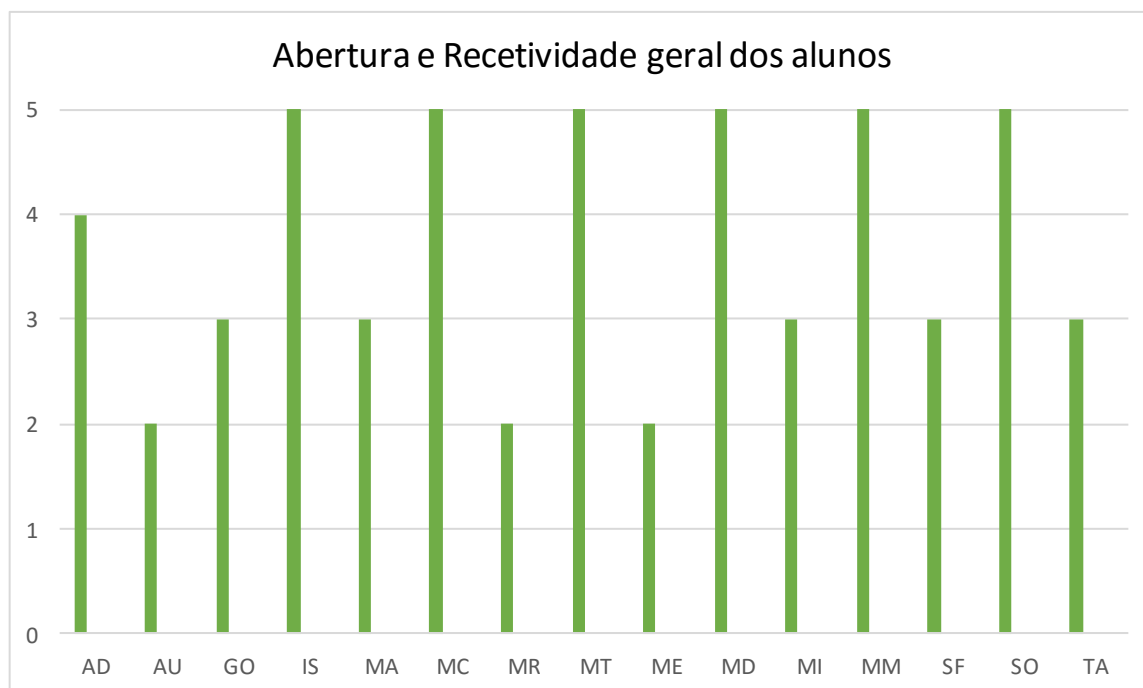


Gráfico 9 - Nível de abertura e recetividade geral dos alunos

Conseguimos verificar que os alunos demonstram na sua maioria um nível de abertura e recetividade médio/alto (3,7 de média de turma), pois estiveram disponíveis para interagir, explorar as atividades e não evitaram a interação com o adulto (ver Anexo 11 - Tabela geral de abertura e recetividade dos alunos). Igualmente podemos verificar através da fotografia nº 9 uma expressão facial que demonstra a recetividade dos alunos durante a leitura da história. Ambos apresentam expressões de contentamento e envolvimento na atividade.



Fotografia 9 - Alunos com expressão de abertura em relação ao projeto

No que diz respeito à vitalidade dos alunos, apresentamos para observação o próximo gráfico:

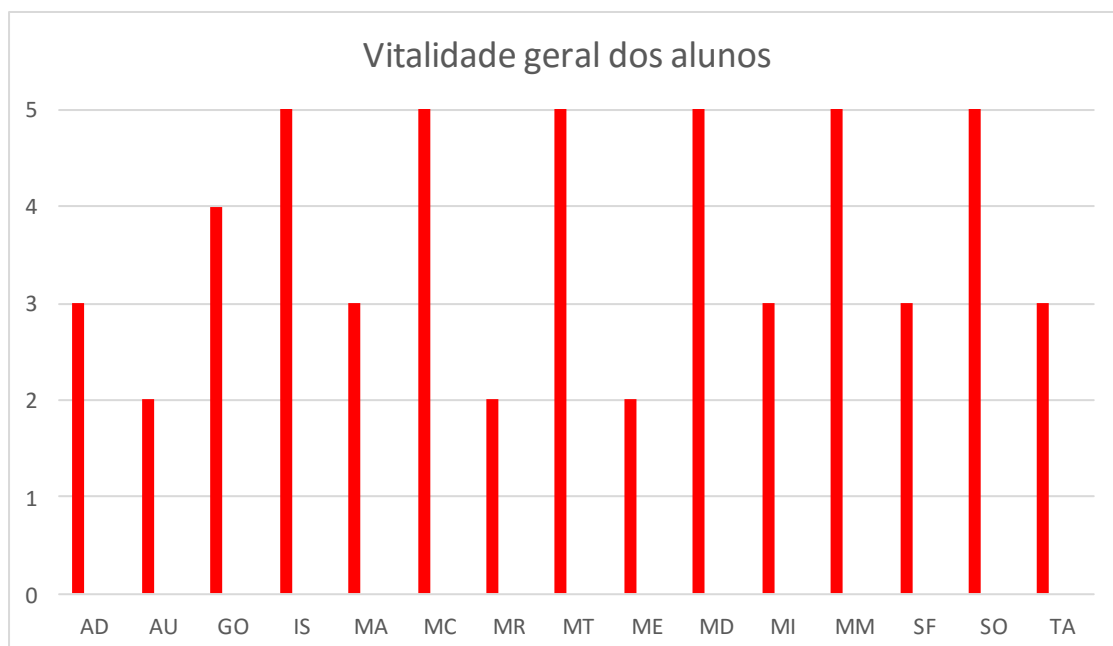


Gráfico 10 - Nível de vitalidade geral dos alunos

Tal como podemos observar no gráfico nº 10, existem alunos com um nível de vitalidade elevado, outros com um nível médio e alguns com um nível baixo. Para lhes fazer esta atribuição, analisámos com muito cuidado a sua postura, energia e felicidade.

Os alunos que apresentam um nível menos elevado de vitalidade apresentaram durante as sessões bastantes momentos de desconforto, isto é, exibiram sinais em que não estavam contentes nem alegres ao realizarem aquelas atividades e não demonstravam energia, uma vez que estavam sempre quietos sem participarem nas conversas.

No que diz respeito aos alunos com nível mais elevado de vitalidade podemos garantir que estes apresentavam sinais claros de energia e contentamento. Durante as atividades mostravam-se alegres ao participarem tanto na leitura, como na pós-leitura, e mexiam-se nas cadeiras apesar de não serem movimentos bruscos.

Para a se ter uma melhor compreensão dos resultados apresentados até ao momento, achamos pertinente a apresentação de um gráfico que mostre o nível médio de abertura e recetividade e vitalidade juntos, pois assim teremos uma visão conjunta dos dois indicadores de forma a conseguirmos compreender melhor o que aconteceu.

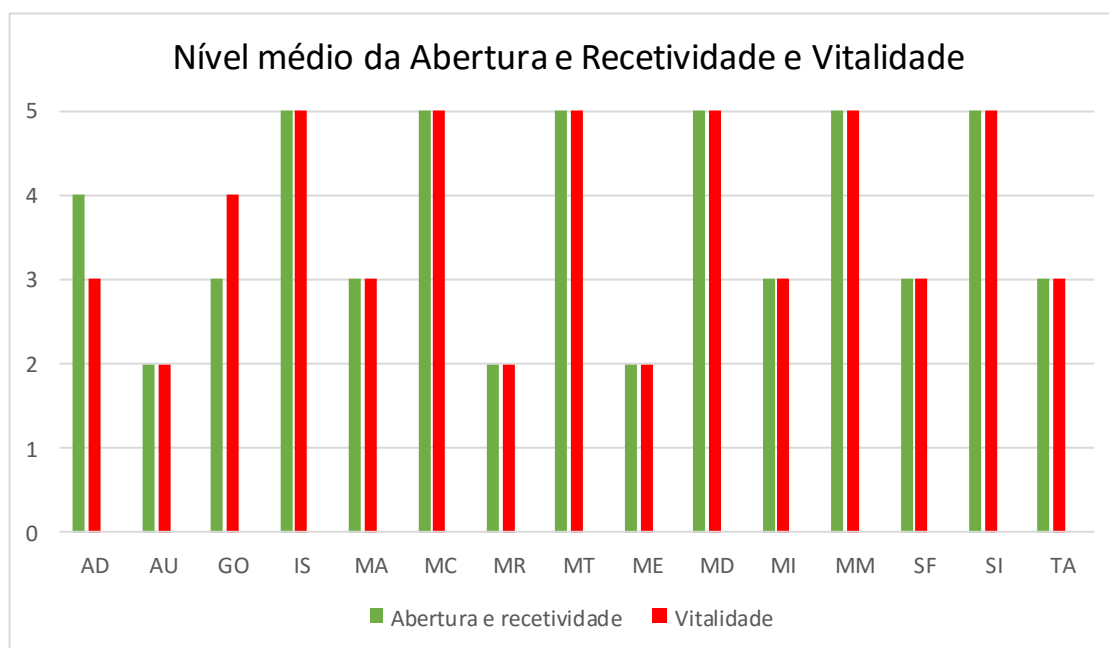


Gráfico 11 - Nível geral de abertura e recetividade e vitalidade dos alunos

Ao olharmos para o gráfico agora com os dois indicadores em conjunto, percebemos que a maior parte dos alunos tem o mesmo nível de abertura e recetividade e vitalidade, o que se deve ao facto dos dois indicadores estarem interligados, no entanto

existe uma aluna em que o nível de abertura e recetividade é mais elevado do que o indicador de vitalidade.

No nosso projeto, conseguimos verificar que os alunos que obtiveram um nível de abertura e recetividade baixo mostraram sinais de distância e os seus olhos não brilhavam como os dos colegas que obtiveram um nível mais elevado.

Para fazer uma análise mais específica destes dois indicadores, achamos importante dividir as sessões em duas partes distintas: a animação de leitura e o trabalho de pós-leitura. Como conseguimos verificar durante as sessões (observação participante e vídeo gravações) apesar de a turma ter tido um nível



Fotografia 10 - Alunos no momento de pós-leitura



Fotografia 11 - Aluna no momento de pós-leitura

medio/alto (3/4) de abertura e recetividade e vitalidade, o momento em que se consegue observar um pico é no trabalho de pós-leitura, uma vez que os alunos passam para uma atividade de expressão plástica, que os faz sentir motivados e alegres. Estes alunos durante as atividades de expressões plásticas foram aplicando o que tinham aprendido durante a animação de leitura e com um pouco de criatividade realizaram as várias atividades. Podemos ainda afirmar que os alunos que obtiveram um nível mais

baixo, tanto no geral (bem-estar) como nos indicadores, foram aqueles que tiveram mais dificuldade em realizar as atividades, chegando mesmo a não conseguir exprimir aquilo que estavam a desenhar, como aconteceu nos desenhos da sessão 1.

Em relação à última sessão (sessão conjunta com as outras professoras estagiárias), podemos afirmar que foi uma das sessões em que os alunos demonstraram estar mais abertos e recetivos à atividade proposta. Dado ter sido uma sessão em que foram formados vários grupos, não conseguimos recolher dados de análise concretos. Fazendo uma breve análise do grupo (que ficou a desenvolver a atividade connosco), afirmamos que todos tiveram um nível de bem-estar muito elevado.

Assim em jeito de conclusão, podemos afirmar que foi a segunda sessão (sem contar com a quarta pois não temos dados para analisar) que obteve um nível médio de

bem-estar mais elevado, promovendo nos alunos momentos de bem-estar plenos e com muita aprendizagem. Nestas sessões do projeto tentámos mostrar aos alunos que têm que se orgulhar em serem diferentes.

3.4.2- C.2. Implicação

Tal como fizemos para a análise do bem-estar, escolhemos dois indicadores de implicação (concentração e energia). Nesta categoria achámos pertinente acrescentar uma subcategoria que apesar de não fazer parte dos indicadores de Portugal e Laevers consideramos uma mais-valia: a participação, pois os alunos ao estarem a participar nas atividades estão a aprender e no nosso ponto de vista a participação é uma forma também de vermos a implicação dos alunos nas atividades. Ao analisarmos a participação conseguimos verificar quais os que mais participam e assim compará-los. Esta escolha dos indicadores deveu-se ao facto de serem categorias que conseguimos analisar não só pelos vídeos, mas também através das expressões faciais e corporais das crianças. Nesta análise de dados e começamos por analisar a implicação no geral e depois passamos para os três indicadores escolhidos.

Começamos então por analisar os níveis de implicação gerais da primeira sessão.

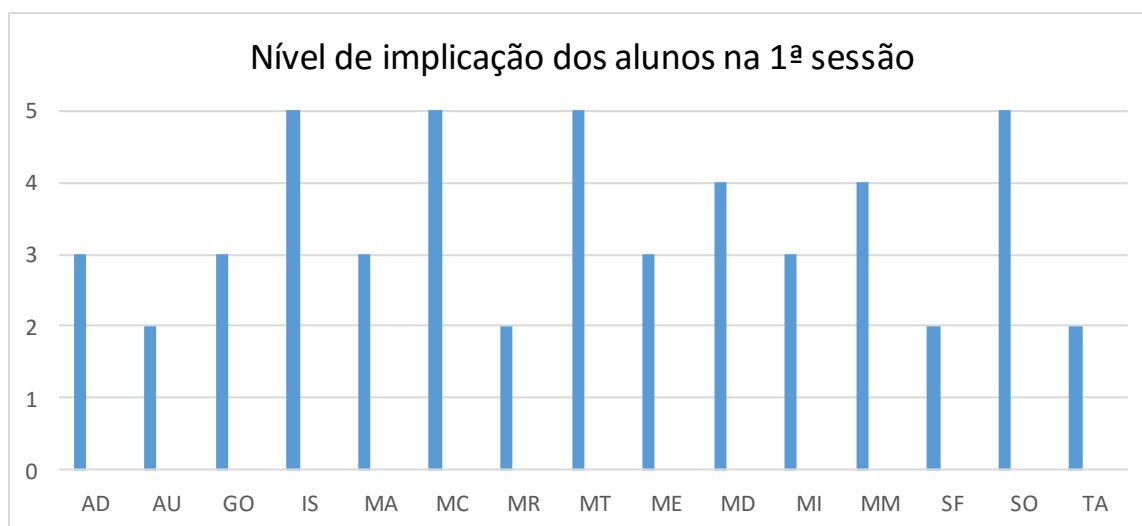


Gráfico 12 - Nível de implicação dos alunos durante a 1ª sessão

Como podemos visualizar, existem vários níveis de implicação na 1ª sessão. Os níveis de implicação variam entre o 2 e o 5. Foi atribuído o nível 2 pelo facto dos alunos só se envolverem nas atividades esporadicamente, uma vez que a maior parte do tempo parecem estar mentalmente ausentes ou a conversar com o colega do lado. Nos resultados

obtidos conseguimos verificar que alguns alunos (os que estão mentalmente ausentes) foram os alunos em que o nível de implicação foi mais baixo. Estes alunos foram os que tiveram depois mais dificuldade na realização da atividade final da 1ª sessão.

No que diz respeito aos resultados segundo a idade dos alunos, podemos referir que em relação ao nível mais baixo, existem dois alunos (AU e SF) com a idade mais baixa da turma: 5 anos. E os alunos que apresentam um nível mais elevado de implicação são aqueles que têm 6 anos de idade. O facto de as crianças mais novas apresentarem um nível de implicação menos elevado deve-se ao facto do tempo em que conseguem estar atentas, isto é, o tempo de concentração dos alunos mais novos é diferente dos alunos com mais idade. Os mais velhos demonstram um tempo de implicação mais elevado.

Passamos agora para os níveis de implicação dos alunos durante a 2ª sessão:

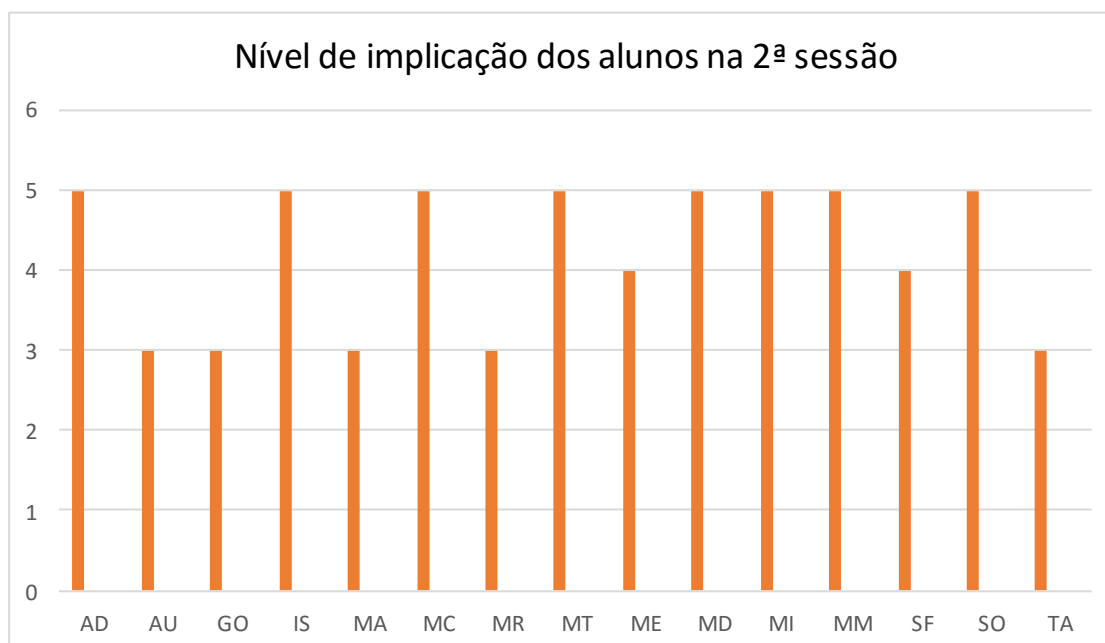


Gráfico 13 - Nível de implicação dos alunos durante a 2ª sessão

Apesar de os níveis de implicação variarem, podemos visualizar que, ao contrário do que acontece na 1ª sessão, não encontramos nenhum aluno abaixo do nível 3, o que significa que todos os alunos se implicaram razoavelmente nas atividades da sessão nº 2. Durante esta sessão, notamos que os alunos estiveram muito implicados tanto na animação de leitura como na atividade de pós-leitura, demonstrando sinais de concentração, energia e participação.

Neste gráfico podemos observar que os alunos que obtiveram um nível mais baixo foram maioritariamente do sexo masculino e aqueles que obtiveram um nível mais elevado foram do sexo feminino.

Passando agora para a 3ª e última sessão, começamos por apresentar o gráfico correspondente.

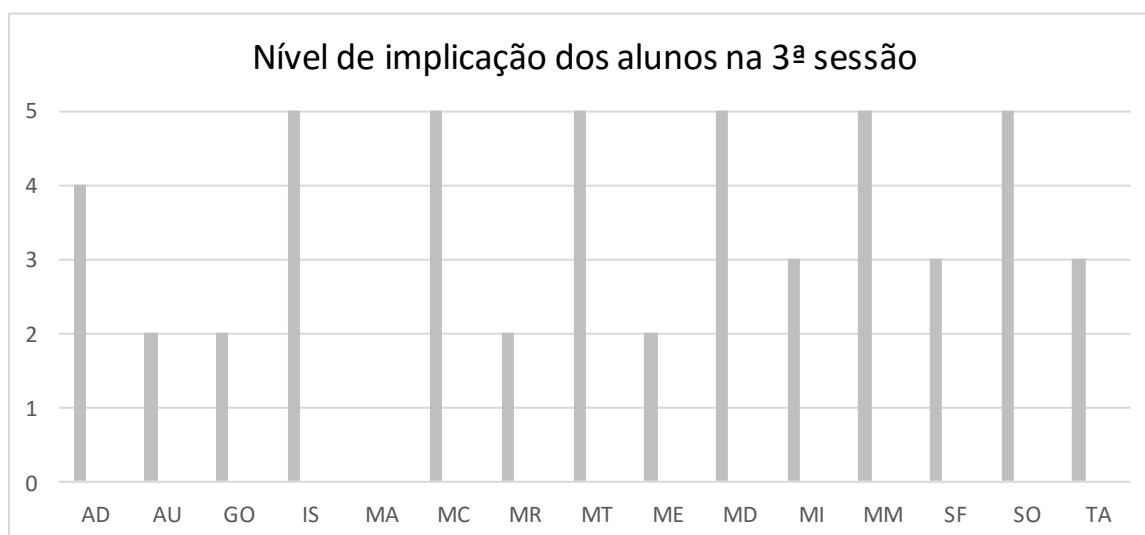


Gráfico 14 - Nível de implicação dos alunos durante a 3ª sessão

Tal como na 1ª sessão, voltamos a ter o nível 2 de implicação, contudo para contrastar conseguimos visualizar 7 alunos que demonstram ter estado implicados em todas as atividades da última sessão.

Nesta ultima sessão voltamos a ter as alunas com um nível de implicação mais elevado e os alunos com um nível de implicação menos elevado. No que diz respeito à idade dos alunos tal como acontece nas outras sessões, existem dois alunos (ME e AU) com idades mais baixas a apresentar um nível de implicação mais baixo. Tal como na sessão nº1, podemos afirmar que este nível de implicação mais baixo nos alunos mais novos se deve ao facto de o seu tempo de implicação ser mais curto. No que se refere aos alunos mais velhos, o seu tempo de implicação/ concentração é maior logo o nível é mais elevado nestes alunos.

De forma a conseguirmos ter uma visão mais precisa das três sessões, achamos por bem elaborar um gráfico conjunto em relação às 3 sessões.

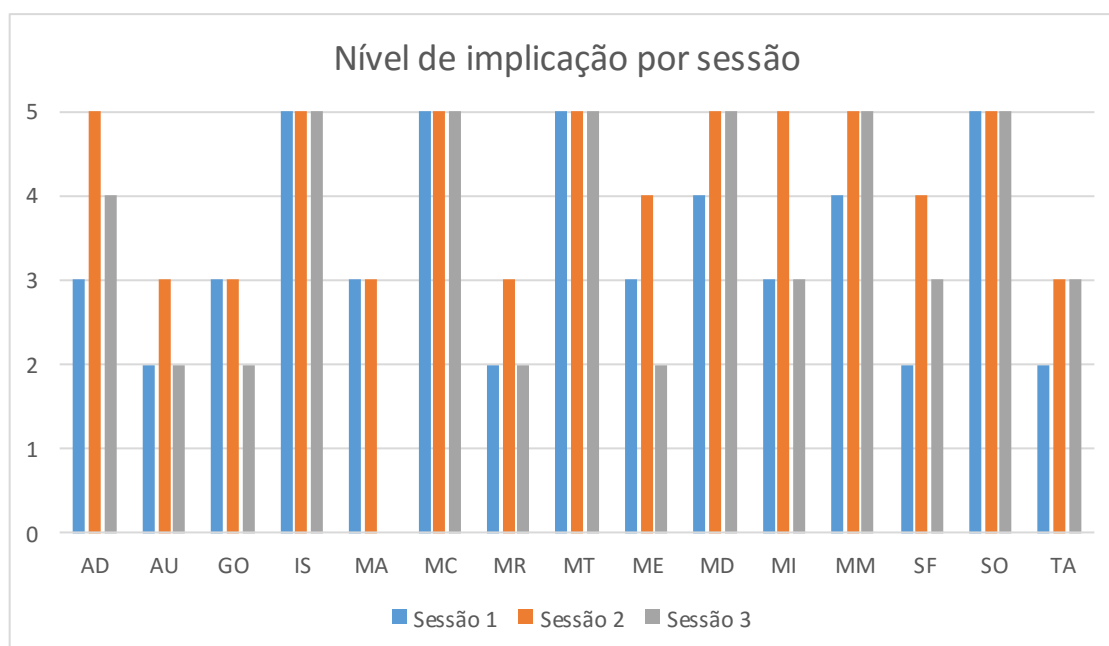


Gráfico 15 - Nível de implicação dos alunos por sessão

Para além de todas as conclusões apresentadas anteriormente, podemos afirmar que, neste gráfico, conseguimos visualizar que alguns alunos obtiveram valores de implicações iguais nas três sessões, não havendo oscilação no nível de implicação destes quatro alunos. Os restantes alunos apresentaram um nível diferente em pelo menos duas das sessões do projeto.

Podemos afirmar ainda que o nível de implicação da maior parte dos alunos nas sessões foi igual ou superior ao nível 3, contudo encontramos um pequeno grupo que se destaca devido aos seus valores de implicação serem baixos.

Das três sessões, aquela que apresenta um nível de implicação mais elevado, 4,2, por parte dos alunos foi a segunda. A primeira e a terceira sessão tiveram uma média de implicação de 3,5 e 3,6 respetivamente. Para justificar estas médias podemos afirmar que a atividade da segunda sessão foi mais dinâmica e os alunos durante a leitura da história participaram mais, logo o seu nível de implicação foi mais elevado. Na primeira e na segunda sessão, a animação de leitura foi também dinâmica, mas a implicação dos alunos foi menos elevada. Como já foi justificado anteriormente, verificamos que o nível de implicação mais baixo diz respeito aos alunos mais novos e os níveis mais elevados aos alunos com mais idade.



Fotografia 12 - Aluno implicado durante a leitura da história da sessão nº2

Ao observarmos o material selecionado para a análise, conseguimos verificar que, em termos da concentração (ver anexo 13- Tabela geral de Vitalidade dos alunos), podemos afirmar que existe um grupo de alunos que focaliza a sua atenção na atividade sem ter momentos de distração, contudo existem outros alunos que, apesar de tentarem focar a atenção na atividade, têm momentos de distração. Os resultados demonstram que os alunos que estiveram mais focalizados nas atividades conseguiram responder às nossas perguntas com facilidade e sem ajuda e os alunos que não se concentravam nas atividades não conseguiam responder às perguntas ou então precisavam de ajuda para responder.

De todas as atividades realizadas com a turma, podemos garantir que a atividade em que os alunos mais se concentraram foi o trabalho da pós-leitura da segunda sessão.



Fotografia 13 - Aluno implicado na atividade da segunda sessão



Fotografia 14 - Aluna concentrada a fazer o boneco



Fotografia 15 - Alunos concentrados durante a leitura da sessão 1

Atendendo agora à avaliação do nível de energia dos alunos, podemos afirmar que todos, apesar de em diferentes níveis, demonstraram sinais de energia. Apesar de todos apresentarem momentos de energia, conseguimos observar um grupo de alunos que se destacou, pois as suas posturas, o falarem alto para se sobreporem e serem ouvidos ou a firmeza em quererem participar, em todas as sessões, leva-nos a afirmar que estes seis alunos demonstraram ter um nível de energia muito alto. Em relação ao restante grupo, podemos observar, através dos vídeos e da observação participante feita durante a realização do projeto, que os restantes alunos apesar de demonstrarem momentos em que a sua energia era baixa (durante algumas partes da animação da leitura) conseguiam evidenciar-se durante os trabalhos práticos de final das sessões, revelando níveis de energia elevados.

O último indicador de implicação analisado foi a participação dos alunos. Como já referimos anteriormente, este indicador não faz parte da escala de Portugal e Laevers (2010), mas para o nosso estudo achamos pertinente utilizá-lo, uma vez que, ao estarem a participar numa atividade não quer dizer que estejam implicados na mesma. Para conseguirmos distinguir os alunos que participam e ao mesmo tempo estão implicados dos outros achamos importante analisar este indicador. Deste modo acrescentámos este indicador à categoria da implicação, uma vez que o indicador está interligado com a implicação.

Em relação à participação dos alunos podemos afirmar que, tal como nos outros indicadores, existem vários alunos que se destacam durante a animação de leitura. A Aluna MC foi, sem dúvida, aquela que mais se destacou, pois em todas as sessões foi a aluna que mais pediu para participar, chegando a ficar frustrada quando dávamos a palavra a outro colega.



Fotografia 17 - Alunos a pedir para participar



Fotografia 16 - Aluno a pedir para participar

Podemos constatar ainda através da observação participante e dos vídeos das sessões que existem muitos alunos que apesar de não participarem durante a animação de leitura, o fazem no trabalho de expressão plástica, demonstrando interesse em participar e realizar a atividade proposta, o que significa que estiveram atentos à animação da leitura.

Para ser mais fácil compreender aquilo que temos referido até ao momento, usamos os níveis médios (das três sessões) dos indicadores referidos e analisados anteriormente e começamos por apresentar três gráficos individuais (um para cada indicador) e no final um para todas as sessões..

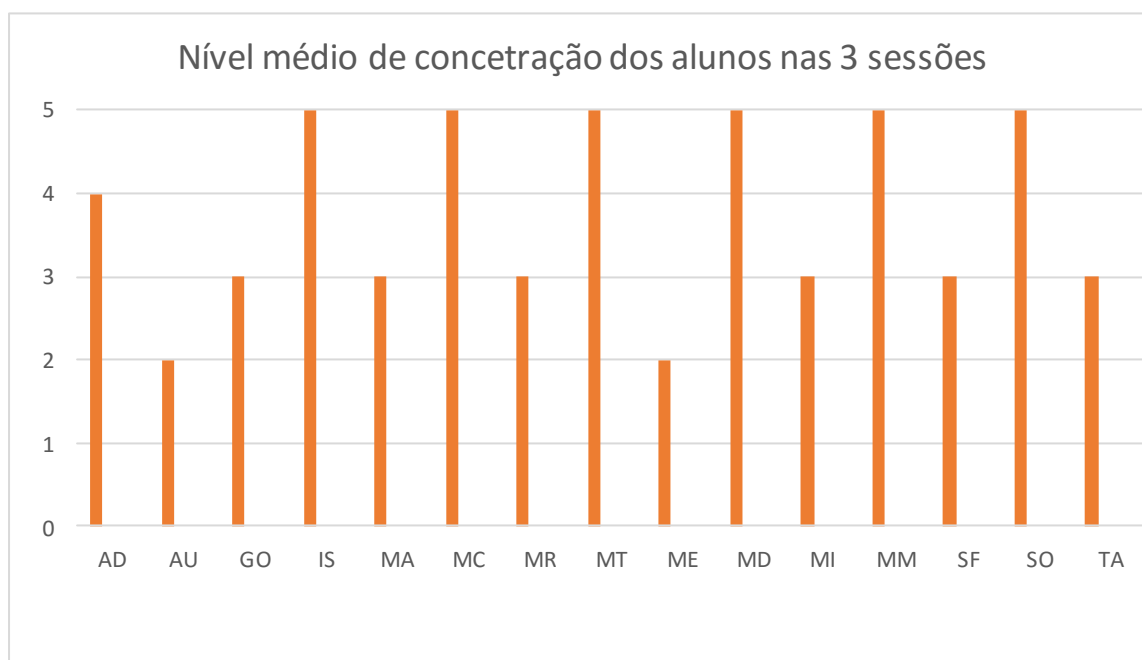


Gráfico 16 - Nível de concentração dos alunos

Como podemos observar, o nível médio de concentração varia entre o nível 2 e o nível 5. Neste indicador os alunos demonstraram que aqueles que tiveram um nível mais baixo concentram-se nas atividades, contudo a sua concentração é frequentemente interrompida. Pelo contrário os que obtiveram um nível mais elevado revelam que a sua concentração foi intensa e contínua.

Tal como já fomos verificar, existem duas alunos com uma concentração menos elevada do que apresentados pelos demais. Este facto deve-se aos alunos serem dois dos mais novos da turma, logo a sua concentração é menor do que aquela que apresentam os alunos com uma idade mais elevada.

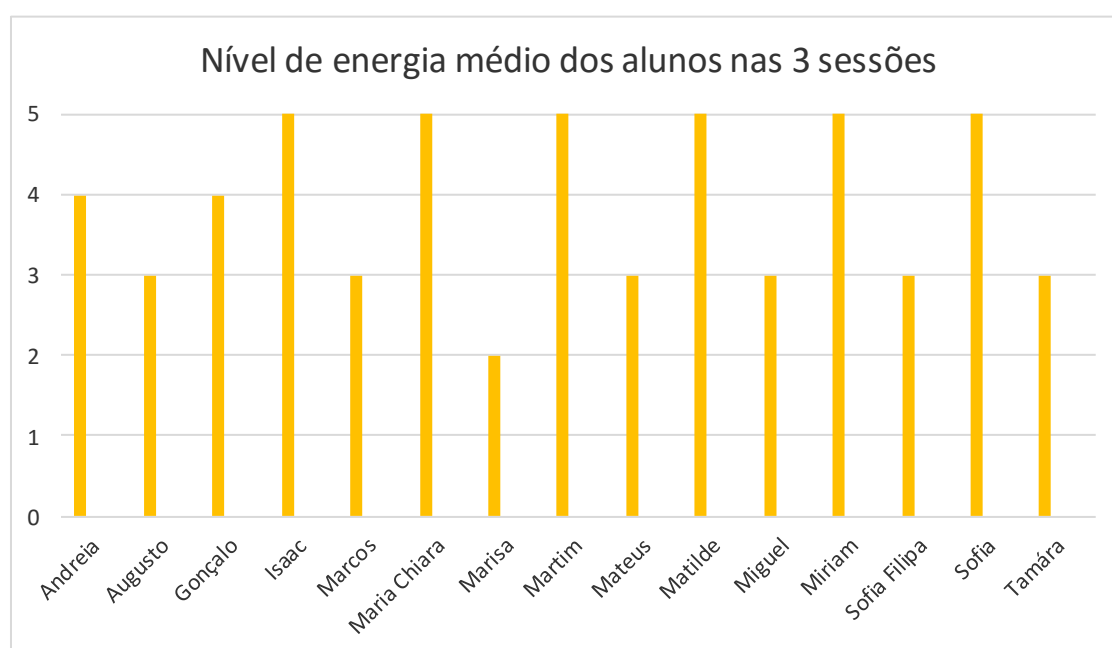


Gráfico 17 - Nível de energia geral dos alunos

No que diz respeito à energia encontramos o mesmo cenário do indicador: concentração. Por um lado, existem alunos com um nível 2 de energia, pois demonstram esporadicamente energia, e, por outro lado, existem aqueles alunos que apresentam um nível de energia elevado que demonstram sinais de falta de entusiasmo, uma vez que realizam a atividade, contudo a ação é muito demorada e com muitos intervalos pelo meio. Os outros que apresentam um nível mais elevado de energia mostram sinais de entusiasmo e a ação que estão a realizar é feita de uma forma rápida sem momentos de pausa.

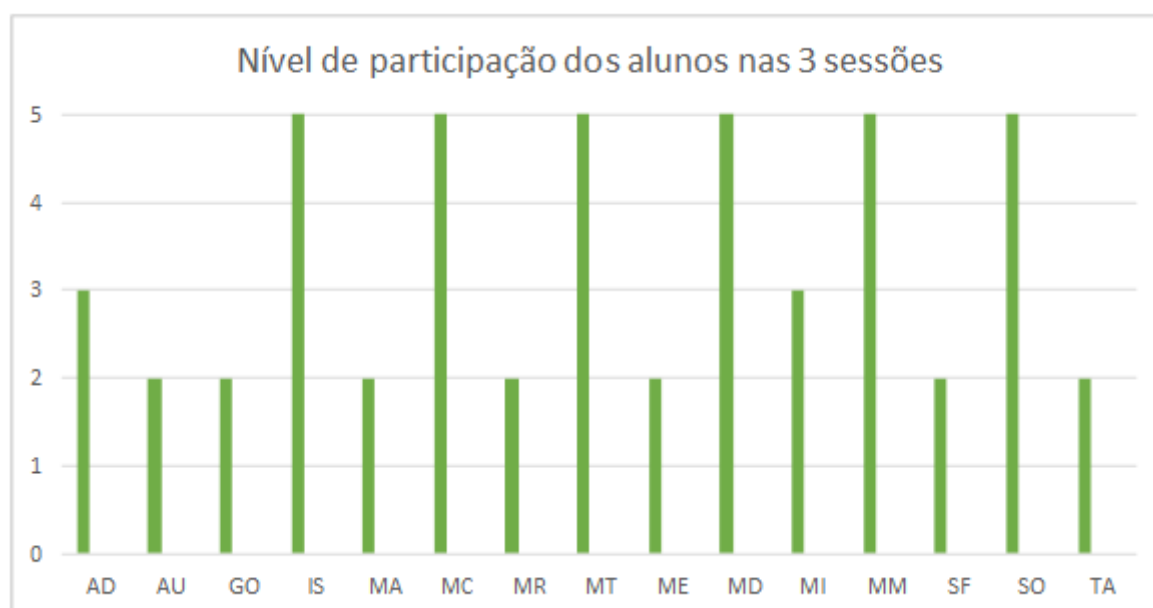


Gráfico 18 - Nível de participação dos alunos

Por último, o indicador de participação revela que existem alunos que participam ativamente em todas as atividades, tanto animações de leitura como trabalhos de pós-leitura e outros alunos que não participam ativamente nas sessões (a sua participação é esporádica).

Esta participação foi demonstrada através da realização das várias atividades. Os alunos que apresentam um nível mais elevado mostrando vontade em realizar as várias atividades propostas, desde a pré-leitura até às atividades de pós-leitura. Os outros alunos com um nível mais baixo apresentaram vontade de realizar algumas atividades e outras não, isto é, em algumas atividades não mostraram vontade de participação.

Ao analisar os dados obtidos em relação às idades dos alunos, um ponto salientar é o facto de os alunos com idades mais baixas (5 anos) terem obtido um nível de participação mais baixo, mas também alguns dos alunos, que aquando da realização do projeto, tinham mais idade (7 anos) também apresentam um nível baixo.

Passemos agora à apresentação do gráfico conjunto destes três indicadores de forma a sistematizar a informação.

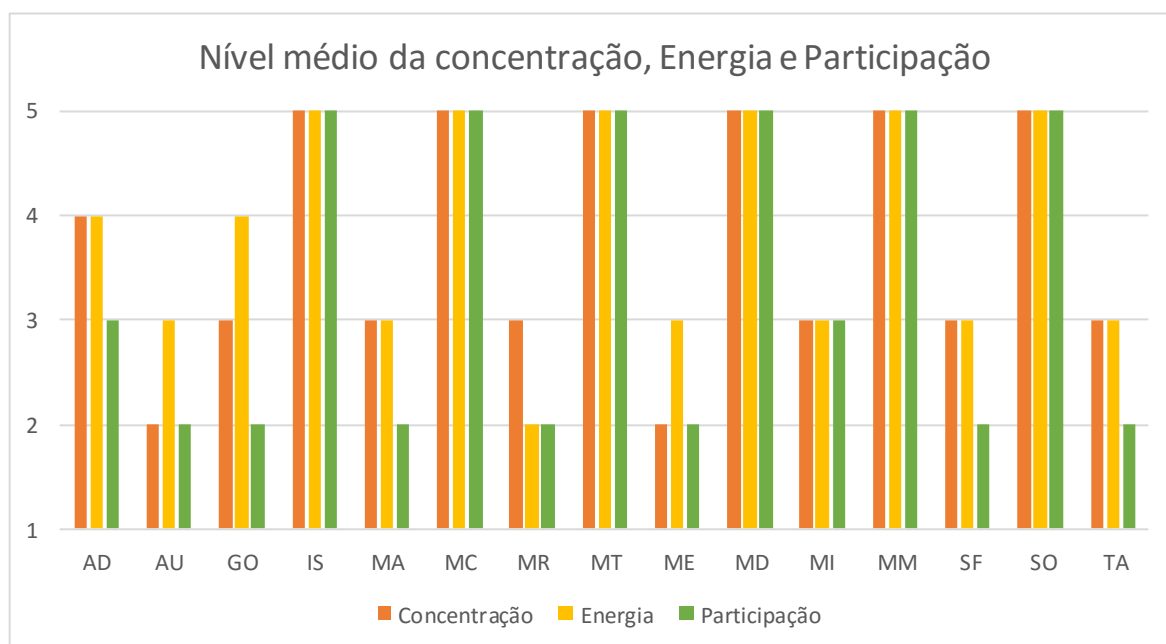


Gráfico 19 - Nível de concentração, energia e participação dos alunos

No gráfico conjunto, conseguimos observar que existe uma grande variação nos três indicadores apresentados, contudo nenhum aluno apresenta um nível médio abaixo de 2.

Em relação aos níveis de implicação da última sessão foram sem dúvida os melhores, uma vez que os alunos revelaram muito interesse e satisfação em realizarem o jogo fora da sala em que pudessem correr e falar. Os alunos ficaram assim muito empenhados em encontrar as perguntas e conseguiram seguir para a próxima pergunta. Sem querermos que isso acontecesse o jogo tornou-se um pouco competitivo pois ao acertarem na pista corriam para a próxima com o objetivo de “apanharem” o outro grupo. Tal como aconteceu no bem-estar, gostaríamos de apresentar dados específicos sobre a quarta sessão, contudo devido à falta de dados recolhidos somente conseguimos apresentar dados gerais obtidos através da observação participante.

Em suma, podemos afirmar que todos os alunos estiveram de alguma forma envolvidos no projeto. Alguns demonstraram mais implicação do que outros, contudo isso revelou-se um fator que, como já referimos anteriormente se fica a dever às idades dos participantes.

3.4.3- C.3. Atitudes e valores

Relativamente à categoria *atitudes e valores*, analisamos momentos em que os alunos demonstraram ou não respeito e valorização pelo “outro”. Durante as sessões observámos evidências de que as crianças respeitam o outro, mas também o valorizam. Podemos verificar essas evidências em alguns excertos retirados de conversas informais que tivemos com os alunos. Estas conversas foram gravadas, contudo não tiveram um guião orientador.

Veja-se a seguinte transcrição:

Contextualização: Depois da sessão, a professora estagiária levou a SO para uma sala, para conversarem sobre a sessão. Esta conversa foi informal, uma vez que não tinha um guião.	
Sessão 1 – “As nossas diferenças”	<p>[...]</p> <p>Professora estagiária (P.E) - Então agora diz-me uma coisa! \ Do que é que nos falava a história?</p> <p>SO – De uma galinha que tinha \ que tinha filhos diferentes.</p> <p>P.E – E mais?</p> <p>SO – E que eles gostavam todos \ do \ dos mesmos.</p> <p>P.E – Uma galinha diferente, uma galinha que tinha filhos diferentes \ e que quê?</p> <p>SO – E que gostavam todos dos mesmos. \ Gostavam todos...</p> <p>P.E – Gostavam todos mais um do que outro, era isso?</p> <p>SO – Gostavam de todos.</p> <p>P.E – Gostavam de todos?</p> <p>SO – [<i>acena com a cabeça a dizer que sim</i>]</p> <p>[...]</p>

Nesta situação, verificamos sinais verbais e não-verbais de respeito pelo outro, pois a SO identifica na história que a galinha gosta de todos os seus filhos e respeita-os apesar de eles serem todos diferentes. A SO através da história identifica a temática e sente as emoções e comportamentos das personagens.

Veja-se ainda a seguinte situação da SO:

Contextualização: Neste excerto, a professora pergunta à SO qual a atividade que mais gostou de realizar naquela sessão.	
Sessão 1 – “As nossas diferenças”	[...]
	SO – Dos desenhos!
	P.E – De fazer o desenho? O desenho era sobre o quê?
	SO – Sobre \ sobre o que ser diferente.
	P.E – o que era ser diferente.
	SO – Sim.
	P.E – Muito Bem. E o que é para ti ser diferente?
	SO – É sermos todos amigos, e isso não importa sermos diferentes.
	P.E – Não faz mal não é? Convém é sermos todos amigos?
	SO – [<i>acena que sim com a cabeça</i>].
	[...]

Neste excerto conseguimos verificar que, por um lado, a SO valoriza o outro independentemente das diferenças uma vez que consegue reconhecer que é importante serem todos amigos, quando afirma que ser diferente é “É sermos todos amigos, e isso não importa sermos diferentes”

Ainda neste excerto, a aluna evidencia respeito uma vez que reconhece o outro como um “ser” diferente e afirma que independentemente das diferenças devem ser todos amigos.

Observemos agora o desenho da MM da 1ª sessão:



Figura 22 - Desenho realizado pela MM no final da 1ª sessão

Quando foi colocada à MM a pergunta sobre o que é ser diferente, ela respondeu-nos que “É sermos todos amigos mesmo que não sejamos iguais”. Neste desenho conseguimos ver que a aluna desenha duas crianças diferentes de mãos dadas. Aqui conseguimos verificar que ela valoriza o outro na medida em que ela reconhece a importância de ser diferente.

Veja-se a seguinte transcrição relacionada com a MM e o ser diferente:

<p>Sessão 1 – “As nossas diferenças”</p>	<p>P.E – Olha, e então o que é que falava a história? Lembras-te?</p> <p>MM - \ De \ mesmo não <ind> iguais somos todos amigos.</p> <p>P.E – E a história falava só disso?</p> <p>MM – Não!</p> <p>P.E – Então?</p> <p>MM – Mesmo sendo diferentes <ind> nós devemos ser amigos dos outros não podemos ser maus uns para os outros.</p> <p>[...]</p> <p>P.E – então o que é que achas que é ser diferente?</p> <p>MM – Cada um ter uma espécie diferente.</p> <p>P.E – Cada um ter uma espécie diferente sim. Acho que sim! E Mais?</p> <p>MM – Mesmo sermos diferentes <ind> e não sermos amigos mas temos que ser amigos dos outros <ind>.</p> <p>P.E – Exatamente! O diz lá isso outra vez mas mais alto que senão eu não te ouço!</p> <p>[...]</p> <p>MM - Mesmo não sermos... Mesmo não formos amigos temos que ser senão os outros não gostam de nós.</p> <p>[...]</p>
---	--

Tal como a SO, a MM apresenta atitudes de respeito em relação ao outro. Através das interações verbais, a MM apresenta a ideia de que mesmo que existam diferenças, temos que ser todos amigos. Ela identifica o respeito pelo outro que a história nos transmite e identifica-se com o facto de na vida real serem diferentes e acrescenta ainda que devem de ser todos amigos. É importante referir que, a história teve um papel muito importante nas aprendizagens dos alunos. Como podemos verificar a MM identifica que as

personagens da história são diferentes, mas que gostam todos uns dos outros e são todos amigos. A MM ao afirmar que “Mesmo não formos amigos temos que ser senão os outros não gostam de nós” compreende que quando não respeitamos o outro estamos a magoa-lo o que impede a amizade, ou seja, a aluna compreende que, ao respeitar o “outro”, está a aceitar a diferença e a amizade. Através da história a MM consegue identificar a problemática e colocar-se na pele das personagens e sentir assim as suas emoções. Ela ao colocar-se na pele dos filhos da galinha apercebe-se de que apesar de serem todos diferentes, os sentimentos são iguais por parte da mãe galinha. No que diz respeito à valorização do outro, a MM reconhece a importância de serem todos amigos e de não sermos maus uns para os outros independentemente das diferenças de cada um.

Passemos agora à visualização do postal realizado pelo IS na 3ª sessão:



Figura 23 - Postal realizado pelo IS no final da 3ª sessão

Foi pedido aos alunos que desenhassem num pedaço de cartão branco o que aprenderam durante as três sessões. Estes desenhos seriam para fazer um postal e seriam “enviados” para os meninos da casa grande (atividade do projeto de estágio de Silva, 2016). Uns dias depois perguntámos ao IS o que ele tinha desenhado no postal, tendo ele respondido: “*Desenhei meninos de outras cores. Nós somos todos diferentes e não faz mal*”. Nesta resposta verificamos que o IS valoriza o outro ao dizer-nos que não faz mal serem diferentes. Ele revela que reconhece a importância de se ser diferente e, ao dizer que não faz mal, está, no nosso ponto de vista, também a exprimir respeito.

É importante referir, para finalizar, uma situação que se passou após o projeto. Antes da iniciação do projeto, conseguíamos verificar que alguns dos alunos não

brincavam com os colegas de etnia cigana, contudo a seguir ao projeto, mudaram a sua atitude e começámos a observar que os meninos de etnia cigana brincavam com os outros meninos.

Como podemos verificar, de uma forma genérica, os alunos demonstraram ter desenvolvido atitudes de respeito e de valorização pelo outro, reconhecendo que podem ser amigos apesar das diferenças que têm que se respeitar uns aos outros. A animação da leitura tornou-se uma boa estratégia para ajudar os alunos sobre o conhecimento do “outro” e das diferenças existentes na sociedade.

3.5 - Síntese dos resultados obtidos

Após a realização da análise dos dados recolhidos através das várias técnicas, sentimos necessidade de produzir uma síntese dos resultados obtidos, de forma a darmos resposta à nossa questão de investigação. Para tal, achamos importante relembra-la: *Como promover atitudes de respeito e valorização pelo “Outro” através da literatura infantil?*

Assim, como podemos apurar, através da análise dos dados, os alunos da turma do 1º ano implicaram-se no projeto “Todos diferentes...Todos iguais” de uma forma muito positiva, mostrando entusiasmo, energia e concentração. Não podemos afirmar que todos os alunos se tenham implicado da mesma forma (verificamos isso no ponto anterior deste mesmo capítulo), mas podemos dizer, com toda a certeza, que a maior parte da turma demonstrou estar entre o nível médio e o nível muito alto. Ao fazermos a média da implicação podemos afirmar que os alunos estão no nível 3, o que significa que as várias atividades proporcionaram vários momentos (intensos) de muita aprendizagem.

No que se refere ao bem-estar dos alunos estes mostraram, de uma forma geral, um elevado grau de abertura e receptividade em relação ao projeto e ainda um nível de vitalidade médio/alto. Esta categoria mostrou-nos que os alunos estavam num estado em que erámos capazes de revelar satisfação, prazer e serenidade durante as sessões.

Em relação à categoria das *atitudes e valores*, conseguimos concluir que os alunos, ao longo das sessões, foram demonstrando atitudes de respeito e de valorização do “outro”. Foram capazes de perceber que apesar do outro ser diferente, têm que dar oportunidade a nível da amizade e a nível do brincar, uma vez que, com o projeto, começámos a

aperceber-nos de um maior envolvimento dos alunos de etnia cigana nas brincadeiras dos outros alunos.

Ao olharmos para as fichas de avaliação das sessões (ver anexos 8, 9, 10 – tabela de avaliação das sessões) apercebemo-nos de que os alunos gostaram das várias atividades que realizámos e que desenvolveram, para além das atitudes de respeito e de valorização, o gosto pelo livro, uma vez que quando deixámos de contar histórias tão seguidas as crianças sentiram necessidade e pediram mais. As crianças aprenderam também a reconhecer algumas habitações e passatempos de outras culturas, o que nos levou a identificar desenvolvimento da competência cultural.

Apesar de termos consciência de que as sessões do projeto desenvolveram na maior parte dos alunos atitudes de valorização do outro e respeito pelo outro, não podemos avaliar as atitudes destes alunos no futuro, uma vez que este projeto foi reduzido.

Após a apresentação dos resultados obtidos achamos importante refletir sobre a nossa questão de investigação. Tendo em conta o projeto e as sessões desenvolvidas, podemos afirmar que as atividades propostas permitiram aliar a temática da educação intercultural à literatura para a infância.

O livro e a história foram meios muito importantes, pois através deles, os alunos entraram no mundo da fantasia, do imaginário e do mistério e viajaram para onde o livro os levava, conhecendo assim o mundo dos adultos. Como já referimos, as histórias que escolhemos foram bastante importantes. A história “Os ovos misterioso” levou os alunos a perceberem que a diferença não é impedimento da amizade, mas sim uma grande vantagem. A história “Os meninos de todas as cores” ensinou aos alunos da turma do primeiro ano mais uma diferença que podemos ter em nós e que, apesar disso, somos todos iguais em direitos, devendo-nos orgulhar de ser diferentes. Por último, a história “As viagens do Miguel” levou os alunos numa viagem para conhecer as casas e os passatempos de meninos de outras culturas, ficando as crianças a perceber que existem aspetos relacionados com as outras culturas que são diferentes das nossas culturas. Um aspeto que também se foi tornando muito importante foram as ilustrações, uma vez que estas ajudaram os meninos e meninas a complementarem as nossas palavras e a ver aquilo que estávamos a dizer. As imagens tornaram-se o texto para aqueles que não sabiam ainda ler. Assim sendo, podemos afirmar que estas obras, ao retratarem as diferenças, são teatros literários que podem ser trabalhadas em todas as salas de aulas. Como Martins & Slavez (2015) afirmam “é preciso compreender que a diversidade é um tema importante a ser tratado na escola, pois a humanidade é composta por características diversas, sejam pelas diferenças

culturais, raciais, de religião, de gênero, pessoas com deficiência, dentre tantas diversidades” (p.3). Desta forma e com o nosso projeto, podemos afirmar que trabalhar o tema da interculturalidade e da diversidade na escola é muito importante, uma vez, que é desde cedo que os alunos aprendem.

Assim, conseguimos apurar que através da animação da leitura os alunos adquiriram alguns conhecimentos sobre as diferenças e sobre aspectos culturais de outras comunidades, desenvolveram atitudes e valores de respeito sobre o “outro e atitudes e valores de valorização do “outro”. Com a animação de leitura, os alunos conseguiram desenvolver competências sobre a diferença e o “outro”, levando-nos a confirmar que a animação de leitura é uma estratégia que ajuda na formação e educação de crianças.

Podemos então concluir que a animação de leitura é uma atividade que tem muitas potencialidades educativas e que ajuda a promover atitudes de respeito e valorização do “outro”. É muito importante que os alunos adotem atitudes de respeito e de valorização uma vez que estamos numa sociedade global marcada pelas diferenças físicas, culturais, sociais e linguísticas.

Como afirma Silva (2009), a sua pesquisa “revela que a literatura infantil nas salas de aulas, ocupa um lugar de devida importância, sendo utilizado com o intuito de transmitir determinada mensagem ao qual esta direcionada o conteúdo do livro, e trabalhar o lúdico da criança” (p.7). Achamos que o nosso projeto levou as crianças a desenvolverem atitudes de respeito e valorização do outro tendo por base a literatura para a infância. Através desta, as crianças perceberam que apesar das diferenças todos devem ser amigos



Considerações finais

O estudo que aqui apresentámos enquadra-se no percurso de formação do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e surgiu no âmbito da unidade curricular de Seminário de Investigação Educacional que se desenvolveu em estreita articulação com a unidade curricular de Prática Pedagógica Supervisionada. A conjugação de ambas as unidades curriculares ajudou, no meu ponto de vista, a conceber e implementar um projeto de intervenção, intitulado “Todos diferentes... todos iguais”, num contexto de 1º Ciclo, mais propriamente numa turma do 1º ano, numa escola do distrito de Aveiro. O nosso estudo teve como base principal a grande temática da diversidade linguística e cultural a partir da qual escolhemos duas temáticas mais específicas – a educação interculturalidade e literatura para a infância.

Depois das leituras realizadas e de várias indecisões em escolher o tema, acabámos por eleger a educação intercultural e a literatura para a infância como temas principais deste relatório de estágio. A escolha das temáticas deveu-se ao facto de termos consciência de que vivemos numa sociedade cada vez mais globalizada onde a diversificação de línguas e culturas está mais próximo de nós. Assim, e tendo em conta a diversidade de culturas, línguas, etnias que compõem a nossa sociedade é importante educar para a interculturalidade e fazer com que as crianças e jovens adotem atitudes de respeito e de valorização para com o outro e as suas culturas. Desta forma, achámos importante proporcionar às crianças intervenientes neste estudo o contato com diferentes culturas, promovendo e educando para a diversidade.

Assim, na parte final deste relatório é importante refletir sobre tudo o que ficou para trás desde o início desta caminhada. Ao longo da execução deste relatório foram muitas as perguntas que foram colocadas, muitas interrogações às quais respondemos com a maior clareza possível, chegando, agora, a hora de partilhar um pouco deste percurso, apresentando os pontos positivos do projeto, as aprendizagens desenvolvidas pelos alunos intervenientes no estudo, os pontos que melhorámos e as aprendizagens que conseguimos realizar durante este percurso.

Mas como podemos trabalhar este tema tão complexo com os alunos? Para trabalhar pedagogicamente este tema achamos que a literatura para a infância assume um papel crucial. Este tipo de literatura é particularmente dedicado ao público mais novo e leva as crianças a conhecer temas do mundo contemporâneo através do sonho, do imaginário e da fantasia. Fernanda & Valdir asseguram ainda que a literatura para a

infância “estimula o seu consciente e entram até o subconsciente fazendo com a criança tenha oportunidade de sonhar e de viver a realidade com outros olhos” (p. 2).

Este relatório de estágio não abordou somente as temáticas de educação intercultural e da literatura para a infância, permitiu-nos também aprofundar um pouco os nossos conhecimentos sobre alguns aspetos relacionados com a animação de leitura.

A nossa pesquisa fez-nos perceber e olhar para a diferença com outros olhos e compreender ainda melhor a importância de valorizar e respeitar o “outro” e a sua cultura. Tornou-se assim uma temática muito importante para trabalhar, tendo-nos despertado para a necessidade de querer fazer cada vez melhor.

Ao ser-nos atribuída a escola onde este projeto se realizou, demos por muito bem escolhido o tema que nos propusemos estudar uma vez que mais de metade dos alunos era de etnia cigana. A tentativa de respeito e valorização só ocorria dentro da sala de aula sobre o olhar dos adultos. Era importante então intervir e fazer alguma coisa para que os alunos percebessem que ser diferente é normal e que não devemos desrespeitar o outro, independentemente da sua cultura e/ou língua. Muitas foram as ideias que nos vieram à mente de possíveis atividades que poderiam ser realizadas com estes alunos. No entanto, no decorrer do período de observação foi-nos possível perceber que algumas ideias não poderiam ser postas em prática uma vez que temos sempre que ter em conta as vivências dos alunos.

Relativamente ao projeto, como já foi referido anteriormente, iniciámos por tentando conhecer um pouco melhor a turma, as suas vivências, os seus gostos e tentando perceber qual seria a pedagogia, mais adequada, a implementar atendendo às necessidades e capacidades dos alunos em questão. Desta forma, todos os aspetos referidos acima foram tidos em conta quando planificámos as atividades para as 3 sessões individuais do nosso projeto “Todos diferentes...Todos iguais”. Assim, para desenvolver esta temática optámos por realizar animações de leitura e atividades de pós leitura capazes de promover e estimular as crianças, com o objetivo de retratar as diferenças e as diversas culturas

Após o final do projeto, tornou-se premente fazer a análise dos dados recolhidos durante as sessões e assim chegar aos resultados obtidos. Durante a análise dos dados, uma das categorias que achámos importante analisar foi a categoria *atitudes e valores*. Assim, e com a ajuda da literatura para a infância, os alunos foram demonstrando atitudes de respeito e de valorização pelo “outro”. Durante o decorrer do projeto, a importância de ser amigo do outro foi também uma realidade que alguns alunos evidenciaram e que

começaram a deixar transparecer no recreio, uma vez que, as brincadeiras passaram a realizar-se em conjunto com os colegas de etnia cigana.

Ao nível da implicação, conseguimos verificar que a maior parte dos alunos apresentou sinais claros de concentração, participação e energia, contudo alguns dos alunos mais novos exibiram sinais de não implicação nas atividades da animação de leitura, tendo, no entanto, manifestado interesse nas atividades de pós-leitura.

No que diz respeito à última categoria analisada, o bem-estar, a maior parte demonstrou abertura e receptividade muito boa e um nível de vitalidade médio superior a 3 (segundo a escala de Portugal e Laevers, 2010).

Aliado a este conjunto de indicadores as crianças, na sua maioria, através da curiosidade e da ludicidade, indicaram estar receptivas e disponíveis para participar e interagir entre si e com as professoras estagiárias, assim como se mostraram concentradas e dedicadas na realização das atividades, retirando prazer do que estavam a experienciar.

Por último, conseguimos que cada aluno se sentisse respeitado e valorizado independentemente das suas diferenças, criando a ideia em todos os alunos de que é bom pertencer à cultura em que estamos inseridos.

No desenrolar do projeto, muitas foram as aprendizagens que fizemos, destacando que o mais importante foi o facto de termos aprendido que as crianças de etnia são crianças como as outras. São crianças normais que apesar de apresentarem mais dificuldade em seguir o ritmo que a escola impõe, são absolutamente capazes de o fazer embora com mais tempo, paciência e carinho à mistura. Conseguimos perceber que estas crianças conseguem obter os mesmos resultados que os outros alunos.

Outra competência que desenvolvemos foi a de reflexão, uma vez que foi preciso ao longo do estágio fazer uma reflexão diária sobre o que teríamos de melhorar tanto pessoal como profissionalmente.

Olhando para todo o projeto, podemos afirmar que existiram muitos pontos positivos, mas também alguns aspetos que achamos que poderíamos ter realizado de outra forma. Começando pelos negativos, pensamos que o facto de termos trabalhado em tríade diminuiu o nosso número de sessões. Este fator impediu-nos de conseguir realizar todas as atividades que estavam pensadas previamente. Em relação à animação de leitura, achamos que poderíamos ter sido mais dinâmicas e utilizado outros recursos didáticos.

Mas o projeto não foi feito somente de aspetos menos positivos, também teve aspetos positivos. O grupo que nos foi atribuído tornou-se muito importante, fazendo-nos trabalhar a dobrar e aprender muito. Também a abertura dos alunos e o carinho que em

pouco tempo mantiveram connosco foi outro aspeto que levamos deste estágio como muito importante.

Para finalizar as considerações finais, não podemos deixar de apontar as aprendizagens que trouxemos da turma. Esta turma fez-nos perceber que o trabalho de professora não é assim tão linear uma vez que quando chegamos à sala temos vários níveis de aprendizagem e temos que tentar chegar a todos para os levar ao sucesso. Dada a heterogeneidade do grupo, o trabalho tornou-se mais complexo, contudo o que importa é que saímos da escola com a sensação de dever cumprido.

É importante também referir que toda esta caminhada nos ajudou tanto pessoal como profissionalmente e ao obrigar-nos a sair da nossa área de conforto deu-nos a perceber que o 1º CEB era um nível com o qual também nos identificamos.

Acredito também que o projeto tenha sido muito importante para os alunos e para a escola e que as aprendizagens sejam continuadas para tornar os nossos alunos pessoas que aceitem a diferença uma vez que só assim podemos viver todos em harmonia.



Bibliografia, Webgrafia e Normativos

Bibliografia:

- Almeida, A. (2010). *Caminhando... à conversa com meninas e meninos ciganos*. Unpublished master's thesis, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bernardinelli, L.L. & Carvalho, V.M.G. (2011). A importância da literatura infantil. *Unisalesiano*, 1-7.
- Bizarro, R., & Braga, F. (2004). *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras*. In F. Braga (Eds.) Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito (vol. 2, pp. 57 – 69). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora.
- Botelho, M.J., & Rudman, M.K. (2009). *Critical Multicultural Analysis of Children's Literature*. New York and London: Routledge.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação - guia de Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia Educação e Cultura*, 13, 2, 455 - 479.
- Freiberger, R.C.C. (2010). *A literatura infantil como aliada ao desenvolvimento da pedagogia de projetos interdisciplinares*. Unpublished master's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Ferreira, F.C. & Pretto, V. (n.d). A importância da literatura infantil para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Retrieved Abril, 5, 2016, from <http://jne.unifra.br/artigos/4749.pdf>.
- Ferreira, W.A.F. & Pereira, R.F.A. (2015). A contribuição da literatura infantil na educação infantil. *Revista Educação*, 18, 25, 53-57.
- Gomes, A. (1979). *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres & Abreu.
- Koga, V.A.I. & Silva, J.R.M. (2009). A História da literatura infantil. *Revista científica Eletônica de Pedagogia*, 13, 1-3.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Lisboa: Gra.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Liégeois, P. J. (2001). *Minoria e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento em Didática e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível em: <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/11428/1/7822.pdf>.
- Magalhães, M. H. R. (2012). *Da Literatura para a Infância à Educação Intercultural: construindo pontes*. Unpublished master's thesis, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, Portugal.
- Marafigo, E.C. (2012). *A importância da literatura infantil na formação de uma sociedade de leitores*. Unpublished master's thesis, Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba, São Joaquim, Brasil.
- Traça, M.E. (1998). *O fio da memória*. Porto: Porto Editora
- Martins, I., Veiga, M., Teixeira, F., Tenreiro-Vieira, C., Vieira, R.M., V. Rodrigues, A., Couceiro, F. & Pereira, S. (2009). *Despertar para a ciência: atividades dos 3 aos 6 (1ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Martins, T.R.M.M. & Slavez, M.H.C. (2015). Escola e currículo: Valorização e respeito à diversidade. Retrieved Fevereiro, 3, 2016, from <http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/escola-e-curriculo--valorizacao-e-respeito-a-diversidade.pdf>.
- Montenegro, M. (1999). Ciganos e educação. *Cadernos ICE*, 5, 17-37.
- Morgado, M. (2010 a). Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os Leitores para a Vida”. *Educareducere*, 14, 17-35.
- Morgado, M. M. (2010 b). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe*, 1, 1-21.
- Pires, M. N., & Morgado, M., & Pires, M. N. (2011). *Educação Intercultural e Literatura Infantil*. Lisboa: Edições Colibri.
- Município de Mirandela (2015). *A cultura cigana*. Retrieved Abril, 9, 2016, from <http://www.cm-mirandela.pt/index.php?oid=3907>.
- Nascimento, Z. E. V. (2006). *A importância da literatura infantil no desenvolvimento infantil*. Unpublished master's thesis, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

- Nobre, C. (2012). *A literatura para a Infância e juventude em Portugal: a obra poética de Afonso Lopes Vieira (1ª ed.)*. Leiria: Escola Superior de Educação e Ciências Sociais-Instituto Politécnico de Leiria.
- Nunes, S.C.S. (2012). *Aprender a ler com a leitura: o papel do álbum*. Unpublished master's thesis, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation*. Paris: Les Presses del'Université Laval.
- Pardal, L. (2005). *A escola, o currículo e o professor (2ª ed.)*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Maia: Areal Editores
- Paula, J.R.M. (2015). *Intercompreensão em línguas românicas – uma abordagem do texto expositivo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pedro, A., Pires, L., & González, R. C. (2007). Contributos da Educação intercultural na construção de uma sociedade pluralista e democrática numa perspetiva comparada- Portugal e Espanha. *Revista Antropológicas*, 10, 227-255.
- Pretceille, M.A. (2011). La Pedagogie Interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Revista LINGVARVM A R E N A*, 2, 91-101.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em educação pré-escolar. Sistema de acompanhamento das crianças*. Porto: Porto Editora.
- Reis, A.A.C. (2016). *Língua gestual portuguesa e educação para a diversidade linguística no 1º ciclo do ensino básico*. Aveiro. Relatório de estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Ribeiro, L.J.S., Castro, E.R. & Filho E.A.F. (2014). Contributos da literatura infantil para a formação da criança. *Littera Online*, 8, 1-21.
- Risso, S.A. (2007). *A importância da literatura infantil na formação do individuo; durante o processo de aprendizagem*. Retrieved Março, 21, 2016, from <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/68%20Suzana%20Risso%201.pdf>.
- Rodrigues, S.L., Alves, C.R.S.T., Souza, A.E., Lauxen, S.L. & Basso, B.G. (2013). Literatura infantil: Origens e tendências. *XV Seminário internacional de educação*, 1-9.

- Roldão, M. Céu. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica – Ministério da educação.
- Sá, D. G. (1981). *A Literatura Infantil em Portugal: Achegas para a sua história*. Braga: Editorial Franciscana.
- Sá, S. M. (2007). *Educação, diversidade linguística e desenvolvimento sustentável*. Unpublished master's thesis, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Sales C.A. & García L.R. (1997). *Programas de Educación Intercultural*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Silva, A.F.S. (2016). *Educação para os direitos linguísticos e literatura para a infância*. Relatório de Estágio. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, M.F.J. (2015). *Educação intercultural no 1º ciclo do ensino Básico: parcerias envolvendo a escola e a comunidade*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Silva, A.H & Fossá. M.I.T. (2013). Análise de Conteúdo: Exemplo de Aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. *IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade*, 1-14.
- Silva, A. L. D. (2008). Trajetória da literatura infantil: da origem histórica e do conceito mercadológico ao caráter pedagógico na atualidade. *Revista Eletrônica de Graduação do UNIVEM*, 2, 2, 135-149.
- Silva, L.S. (2009). *A importância da literatura infantil no desenvolvimento de crianças com 4 anos*. Retrieved Abril, 16, 2016 from <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC33387801840.pdf>.
- Silva, M.C. (2008). *Diversidade cultural na Escola: Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silveira, R.M.H., Bonin, I.T. & Ripoll, D. (2010). Ensinando sobre a diferença na literatura para crianças: paratextos, discursos científicos e discurso multicultural. *Revista brasileira de educação*, 5, 49, 98-108.
- Siqueira, E. B. G. (2008). Informação, Imaginário e Conhecimento na Literatura Infantil: Da educação moralizante à formação da consciência do mundo. *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*, 2, 63-88.
- Sobrinho, J. G. (2000). *A criança e o livro: a aventura de ler*. Porto: Porto editor
- Tschampel, L.D.C.C. (2013). *Livros que mostram mundos: A literatura infantil na perspectiva da educação intercultural no contexto português e alemão*. Unpublished master's thesis, Universidade do Algarve, Faro, Portugal.

- Vala, J. (1986). *Análise de conteúdo*. In A. Silva & J. Pinto (Eds.). Metodologia das Ciências Sociais. Porto: Edições Afrontamento.
- Veloso, R.M. (1994). *A obra de Aquílino Ribeiro para crianças: Imaginário e escrita*. Porto: Porto editora.
- Vieira, A.M.C. (2006). *O contributo da Literatura Infantil para a Educação Intercultural: Experiência em contexto de sala de aula*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Vieira, F.C. (2011). *A educação Intercultural: Um contributo Fundamental para o Desenvolvimento Pessoal e Social do Aluno*. Unpublished master's thesis, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Webgrafia:

- http://ciganosopovoqueveiodooriente.blogspot.pt/2009/05/costumes-e-tradicoes-do-povo-cigano_03.html
- <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>

Normativos e legislação:

- Assembleia da República Portuguesa (2005). *VII Revisão Constitucional de 2005*. Retrieved Fevereiro 14, 2016, from <http://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/ConstituicaoRepublicaPortuguesa.aspx>
- Decreto de lei nº 85/2009 (2009). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Retrieved Março, 2, 2016, from <https://dre.pt/application/dir/pdf1s/2009/08/16600/0563505636.pdf>.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Retrieved Março, 8, 2016, from http://www.jc.uac.pt/DOCS/Curriculo_Nacional.pdf.
- Ministério de Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo (4ª ed.)*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação e Ciências. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Retrieved Julho, 18, 2015, from http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf.



Anexos



Anexo 1- Instrumento de apoio à planificação do projeto de investigação

<u>Quadro-síntese de apresentação</u>
Título: “Todos diferentes... todos iguais”
Público a que se destina: Turma do 1º ano do 1ºCEB.
Línguas envolvidas: Português
Duração prevista: 3 sessões de 60 minutos (individual) + 1 sessão de 60 minutos (tríade)
Objetivos pedagógico-didáticos: <u>Conhecimentos:</u> Identificar diferentes culturas Reconhecer a existência de diferentes culturas Reconhecer-se como parte de uma cultura Aperceber-se da existência de diferentes culturas Identificar algumas diferenças Reconhecer alguns passatempos de outras culturas <u>Capacidades:</u> Saber recontar uma história Saber expressar-se oralmente e através de desenhos Saber cantar uma música Desenvolver a capacidade de leitura Ter prazer em contactar com a diferença Saber fazer colagens e utilizar diferentes materiais <u>Atitudes:</u> Respeitar e valorizar o Outro Revelar abertura em relação ao Outro Revelar atitudes positivas em relação ao outro Ser curioso em relação ao outro; Partilhar ideias e sentimentos
Conteúdos a trabalhar: Português; Estudo do Meio; Expressões Plásticas e Musical

Planificação global das actividades				
Sessões (duração)	Atividades	Línguas	Recursos	Articulação curricular (com outras áreas)
Sessão I	<ul style="list-style-type: none"> • Animação de leitura do livro "Os ovos misteriosos" de Luísa Ducla Soares; • Desenho "Para mim o que é ser diferente" 	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Livro "Os ovos misteriosos" - Fotografias das crianças; - Folhas de papel; - Lápis de Cor; 	Português Expressão Plástica
Sessão II	<ul style="list-style-type: none"> • Animação de leitura do livro "Os meninos de todas as cores" de Luísa Ducla Soares; • Trabalho manual: pintura e desenho de meninos de diferentes cores; • Construção de um mural com os meninos realizadas na sessão 	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Livro "Os meninos de todas as cores"; - Contorno de menino em cartolina; - Tecidos; - Lã; - Lápis de Cor; - Marcadores; 	Português Expressão Plástica Estudo do meio
Sessão III	<ul style="list-style-type: none"> • Animação de leitura do livro "As viagens do Miguel" de Maria Jesus Sousa; • Identificação no mapa dos vários povos que o Miguel visitou; • Associação das várias casas e costumes dos diferentes povos; • Dança/música tradicional de cada povo que o Miguel visitou; • Realização de um postal para enviar os meninos da casa grande. 	Português	<ul style="list-style-type: none"> - Livro "As viagens do Miguel"; - Mapa-Mundo; - Bandeiras dos países; - Fotografias das casas e jogos; - Computador; - Projetor; - Colunas - Fichas: "Aprendi nesta sessão"; - Lápis de cor; 	Português Expressão Plástica Expressão Musical Estudo do Meio

Planificação das sessões

Sessão I	
<i>“As nossas diferenças”</i>	
<p>Objetivos:</p> <p><u>Conhecimentos:</u> Identificar algumas diferenças Interpretar imagens do livro</p> <p><u>Capacidades:</u> Saber recontar uma história Saber expressar-se oralmente e através de desenhos</p> <p><u>Atitudes:</u> Respeitar e valorizar o Outro Revelar abertura em relação ao Outro Revelar atitudes positivas em relação ao outro Ser curioso em relação ao outro</p>	
<p><u>Conteúdos</u> (Tema: Diferença e diversidade)</p> <p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar regras da interação discursiva – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia. • Compreensão e expressão – Referir o essencial de uma história; usar vocabulário ao tema e à situação; responder adequadamente a <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do texto – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história. <p>Iniciação à educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição e leitura – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos. <p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio</u></p> <p>O seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar o seu corpo (desenhos, pinturas, modelagem...) e comparar-se com os colegas 	

Formação pessoal e social

Educação multicultural

- Aceitação da diferença social e étnica; Aquisição de novas culturas.
- Aceitação da diferença social e étnica; Aquisição de novas culturas.

Expressão plástica

Descoberta e Organização progressiva de superfícies

- Explorar as possibilidades técnicas de: giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, ...
- Explorar as possibilidades técnicas de: giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, ...

Descrição pormenorizada

A sessão estará organizada segundo os momentos de uma animação de leitura: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.

Na pré leitura, apresentarei uns bonecos (personagens do livro) e uma serie de questões de forma a criar suspense e expectativa em relação ao livro.

(A pré leitura terá a duração aproximada de 10 /15 minutos)

A leitura será realizada de uma forma calma, onde as crianças escutarão a história e visualizarão as imagens da mesma.

(A leitura terá a duração aproximada de 10/15 minutos)

A pós-leitura será feita em duas partes distintas.

Na primeira parte colocarei algumas perguntas de opinião pessoal sobre a história e também outras de forma a que todos em grande grupo façam o reconto do livro.

(1ª parte da pós-leitura terá a duração aproximada de 15 minutos)

Na segunda parte da pós-leitura pedirei aos alunos que realizem um desenho com o título “Para mim ser diferente é...” e também digam uma palavra sobre ser diferente é...

(2ª parte da pós-leitura terá a duração aproxima da 20 minutos)

Os trabalhos realizados pelos alunos serão expostos num placard da sala e posteriormente digitalizados porque são uma parte importante para o meu relatório de estágio.

A sessão terá a duração aproximada de 65 minutos podendo ser alterada se assim for necessário.

Observações

Dia da sessão: 9 de Novembro
Tempo aproximado: 65 minutos
Hora do dia: Das 14h00 às 15h10

Sessão II	
<i>“As crianças pelo mundo”</i>	
<p>Objetivos para os alunos:</p> <p><u>Conhecimentos:</u></p> <p>Identificar algumas diferenças</p> <p>Interpretar imagens do livro</p> <p><u>Capacidades:</u></p> <p>Saber recontar uma história</p> <p>Saber expressar-se oralmente</p> <p>Saber fazer colagens e utilizar diferentes materiais</p> <p><u>Atitudes:</u></p> <p>Respeitar e valorizar o Outro</p> <p>Revelar abertura em relação ao Outro</p> <p>Revelar atitudes positivas em relação ao outro</p> <p>Ser curioso em relação ao outro</p>	
Conteúdos	<p style="text-align: center;"><u>Português</u></p> <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar regras da interação discursiva – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia. • Compreensão e expressão – Referir o essencial de uma história; usar vocabulário ao tema e à situação; responder adequadamente a perguntas; partilhar ideias e sentimentos. <p>Leitura e Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão do texto – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história. <p>Iniciação à educação literária</p> <ul style="list-style-type: none"> • Audição e leitura – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos. <p style="text-align: center;"><u>Estudo do Meio</u></p> <p>O seu corpo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Representar o seu corpo (desenhos, pinturas, modelagem...) e comparar-se com os colegas

Formação pessoal e social

Educação multicultural

- Aceitação da diferença social e étnica; Aquisição de novas culturas.
- Aceitação

Expressão plástica

Descoberta e Organização progressiva de superfícies

- Explorar as possibilidades técnicas de: giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, ...
- Explorar as possibilidades técnicas de: giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, ...

Exploração de técnicas diversas de expressão

- Recorte, colagem, dobragem.
- Explorar as possibilidades de diferentes materiais: elementos naturais, lã, tecidos, papel colorido...rasgando, desfiando, recortando... procurando formas, cores texturas.

Descrição pormenorizada

Tal como na sessão anterior, esta estará organizada segundo os momentos de uma animação de leitura: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura.

Na pré-leitura mostrarei aos alunos uma imagem e colocarei algumas perguntas sobre a imagem.



De seguida e de forma a continuar a pré-leitura passarei para a exploração da capa do livro: “Os meninos de todas as cores”.

(Esta atividade terá a duração de aproximadamente 20 minutos)

De seguida será realizada a leitura do livro. Executarei a leitura de forma calma, onde as crianças escutaram a história e visualizaram as imagens.

(A leitura terá a duração aproximada de 10/15 minutos)

A pós-leitura será dividida em duas partes distintas.

Na primeira parte os alunos terão a oportunidade de fazerem um reconto da história através de uma series de perguntas preparas por mim.

(A 1ª parte da pós-leitura terá a duração de aproximadamente 15 minutos)

Na segunda parte da pós-leitura entregarei aos alunos uma silhueta de um menino. Eles terão que o decorar com diferentes materiais o seu menino. No final pedirei para cada criança dar um nome ao seu menino e explicar o porquê de ter dado esse nome.

(A 2ª parte da pós-leitura terá a duração aproximada de 20/25 minutos)

No final da sessão os meninos que forem realizados pelos alunos serão expostos num placard da

sala e mais tarde digitalizados para colocar no meu relatório de estágio.

A sessão terá a duração aproximada de 75 minutos.

Observações

Dia da sessão: 10 de Novembro

Tempo aproximado: 75 minutos

Hora do dia: Das 9h00 às 10h10

Sessão III

“Vamos conhecer outras culturas”

Objetivos:

Conhecimentos:

Identificar diferentes culturas

Reconhecer a existência de diferentes culturas

Reconhecer-se como parte de uma cultura

Capacidades:

Saber recontar uma história

Saber expressar-se oralmente e através de desenhos

Saber cantar uma música

Desenvolver a capacidade de leitura

Ter prazer em contactar com a diferença

Atitudes:

Respeitar e valorizar o Outro

Revelar abertura em relação ao Outro

Revelar atitudes positivas em relação ao outro

Ser curioso em relação ao outro

Conteúdos

Português

Oralidade

- **Respeitar regras da interação discursiva** – Escutar os outros e esperar pela sua vez para falar; respeitar o princípio da cortesia.
- **Compreensão e expressão** – Referir o essencial de uma história; usar vocabulário ao tema e à situação; responder adequadamente a perguntas; partilhar ideias e sentimentos.

Leitura e Escrita

- **Compreensão do texto** – Identificar o tema ou o assunto do texto; referir em poucas palavras, as ideias principais da história.

**Iniciação à
educação
literária**

- **Audição e leitura** – Ouvir ler obras de literatura para a infância; antecipar conteúdos com base nas ilustrações e no título; recontar uma história ouvida; exprimir sentimentos e emoções provocados pela leitura de textos.

Estudo do Meio

O seu corpo

- Representar o seu corpo (desenhos, pinturas, modelagem...) e comparar-se com os colegas

– **Formação pessoal e social**

**Educação
multicultural**

- Aceitação da diferença social e étnica; Aquisição de novas culturas.
- Aceitação da diferença social e étnica; Aquisição de novas culturas.

Expressão plástica

**Descoberta e
Organização
progressiva de
superfícies**

- Explorar as possibilidades técnicas de: giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, ...
- Explorar as possibilidades técnicas de: giz, lápis de cor, lápis de grafite, carvão, lápis de cera, ...

Expressão Musical

**Jogos de
exploração**

- **Voz:** Canções
- **Corpo:** movimentar-se livremente a partir de: melodias e canções.

**Experimentação,
desenvolvimento
e criação musical**

- **Expressão e criação musical:** participar em danças de roda, tradicionais...
- **Expressão e criação musical:** participar em danças de roda, tradicionais...

Descrição pormenorizada

A última sessão estará novamente organizada segundo as etapas de uma animação de leitura. Na pré-leitura apresentarei aos alunos três músicas (que estão enumeradas na história: As viagens do Miguel) tradicionais de diferentes países e colocarei algumas questões de forma a criar algumas expectativas para a história da sessão.

(A pré-leitura terá a duração aproximada de 15 / 20 minutos)

De seguida será realizada a leitura do livro. Executarei a leitura de forma calma, onde as crianças

escutarão a história e visualizarão as imagens.

(A leitura terá a duração aproximada de 10/15 minutos)

A pós-leitura estará dividida em quatro momentos distintos

No primeiro momento serão colocadas algumas perguntas aos alunos para que estes façam o reconto da história.

(O 1º momento da pós-leitura terá a duração de 10 minutos aproximadamente)

No segundo momento, e com a ajuda do professor, os alunos terão que identificar no mapa-mundo os países por onde o personagem da história andou.

(O 2º momento da pós-leitura terá a duração de 10 minutos aproximadamente)

No terceiro momento da pós-leitura, os alunos em grande grupo irão realizar algumas associações em relação às habitações, bandeiras e passatempos dos diferentes países que o Miguel visitou.

(O 3º momento da pós-leitura terá a duração de 10 minutos aproximadamente)

No quarto e último momento da pós-leitura, será perguntado aos alunos se querem dançar ou cantar alguma das músicas apresentadas no início da sessão. Caso seja do interesse das crianças colocarei a música que eles mais gostaram.

(O 4º momento da pós-leitura terá a duração de 10 minutos aproximadamente)

De forma a avaliar as aprendizagens das crianças no meu projeto e para dar um mote de abertura para a minha colega de estágio, pedirei às crianças para escreverem um postal para os meninos da casa grande.

Os postais dos alunos serão entregues a minha colega de estágio para que ela introduza o tema dela. Seguidamente serão digitalizados para serem usados no meu relatório de estágio.

A duração desta sessão será de 75 minutos aproximadamente.

Observações

Dia da sessão: 11 de Novembro
Tempo aproximado: 75 minutos
Hora do dia: Das 9.h00 às 10h10

Anexo 2- Guião de animação de leitura sessão nº1

Animação da Leitura – Planificação de Atividades

Identificação do livro:

Ficha técnica:

Título original: Os ovos misteriosos

Autora: Luísa Ducla Soares

Editora: Edições Afrontamento

ISBN: 9789723603385



Público-alvo preferencial:

Este livro encontra-se listado no plano nacional de leitura e destina-se a um público a partir do 1º CEB.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Identidade pessoal, Diversidade, Lealdade, Amor.

Temas/Motivos: Diversidade

Personagens: Galinha, Papagaio, Cobra, Avestruz, Pintainho, Crocodilo, Menino.

Material necessário

- Livro,
- Cadeiras,
- Bonecos;
- Folhas de papel;
- Marcadores e lápis de cor.

Apresentação

Para iniciar a apresentação do livro, irei apresentar as personagens da história (em forma de bonecos).

1. Hoje vou contar-vos uma história. Porque é que vos trouxe estes bonecos?
2. Se sim, como será esta história?
3. Muito bem vocês querem ver a capa do livro de hoje? [para que é esta pergunta? Não escrever como fala]

Exploração da capa

Inicialmente, irei propor um diálogo entre todas as crianças acerca do livro que vamos explorar nesta sessão.

A exploração da capa permitirá, a criança, criar novas expectativas relativamente ao conteúdo da história propriamente dito e interligar com a imagem vista anteriormente.

1. De que acham que fala o livro?
2. Olhando agora para a capa, o que vêm aqui?
3. Não tem nada a ver com os bonecos que vos mostrei há um bocado pois não?
4. (depois de dizer aos meninos o título da história) Agora que já conhecem o título, acham que esta história fala de quê?
5. O que acham que vai acontecer com os ovos?
6. No título temos a palavra “misteriosos”. O que significa essa palavra?
7. Porque serão os ovos misteriosos? Será que têm magia dentro deles
8. Vamos ouvir a história?
9. (...)

A leitura será feita por a professora, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta e cadeiras. O animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou numa cadeira.

Durante a leitura, a professora, deverá ir mostrando aos alunos as imagens, uma vez que as imagens são o texto para quem não sabe ler.

Pós leitura

Na pós leitura pretendo que sejam confirmadas as expectativas (das crianças) criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto, das ilustrações e da folha de crédito, abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e de opiniões.

- 1- Gostaram da história que acabaram de ouvir?
- 2- Porquê?
- 3- A galinha tinha um desejo: qual era?
- 4- Porque é que a galinha fugiu de casa?
- 5- Depois de sair de casa o que é que aconteceu?
- 6- Os ovos eram todos iguais?
- 7- Porque é que eram misteriosos?
- 8- Quando os animais nasceram o que é que a galinha reparou?
- 9- Quais foram os animais que saíram dos ovos?
- 10- A galinha abandonou-os por serem todos diferentes?
- 11- Porque é que eles davam muito trabalho a galinha?
- 12- No final quem salvou a galinha?
- 13- Acham que a galinha devia-ter deixado os ovos coloridos de parte?
- 14- (...)

Prolongamento da leitura

De forma a prolongar o prazer pelo livro, os alunos da turma do primeiro serão convidados a olharem para as suas fotos durante uns momentos.

Seguidamente irão tentar descobrir quais as diferenças que são visíveis nos meninos da turma e discuti-las em grande grupo.

Para terminar a sessão, as crianças serão convidadas a fazerem um desenho: “Para mim ser diferente é...”.

¿ que é ser diferente?

Anexo 3- Guião de animação de leitura sessão nº2

Animação da Leitura – Planificação de Actividades

Identificação do livro:

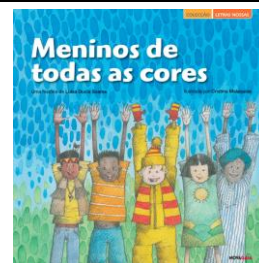
Ficha técnica:

Título original: Meninos de todas as cores

Autora: Luísa Ducla Soares

Editores: Edições Nova Gaia

ISBN: 9789727126187



Público-alvo preferencial:

Este livro encontra-se listado no plano nacional de leitura e destina-se a um público a partir do 1º CEB.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Identidade pessoal, Diversidade

Temas/Motivos: Diversidade

Personagens: Miguel, Flor de Lótus, Lumumba, Pena de Águia, Ali.Babá

Material necessário

- Livro,
- Manta,
- Cadeiras,
- Bonecos de cartolina;
- Tecidos;
- Lã;
- Cola branca;
- Pinceis;
- Lápis de cor, marcadores e lápis de cera;

Apresentação

Para iniciar a apresentação do livro, irei apresentar uma imagem (ver anexo 1) às crianças com o objetivo de lhes criar expectativas em relação ao livro.

Vamos olhar para a imagem que trouxe hoje para a aula. O que vêm na imagem?

Porque é que os meninos estão a dar as mãos

Exploração da capa

Inicialmente, irei propor um diálogo entre todas as crianças acerca do livro que vamos explorar nesta sessão.

A exploração da capa permitirá às crianças criarem novas expectativas relativamente ao conteúdo da história propriamente dito e interligar com a imagem vista anteriormente.

1. De que acham que fala o livro?
2. Porque é que aparece na capa do livro meninos diferentes?
3. O título deste livro é: “Meninos de todas as cores”. Porque é que o autor deu este título ao livro?
4. Vamos ouvir a história?
5. (...)

Leitura

A leitura será feita por a professora, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta e cadeiras. O animador ficará de frente para as crianças, num pequeno sofá ou numa cadeira.

Durante a leitura, a professora, deverá ir mostrando aos alunos as imagens, uma vez que as imagens são o texto para quem não sabe ler.

Pós leitura

Na pós leitura pretendo que sejam confirmadas as expectativas (das crianças) criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto, das ilustrações e da folha de crédito, abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e de opiniões.

1. Gostaram da história que acabaram de ouvir?
2. O Miguel era um menino de que cor?
3. O Miguel era um menino muito curioso e decidiu fazer o quê?
4. Quais foram os amigos que o Miguel visitou durante a sua viagem?
5. De que cor eram? Ainda se lembram?
6. No final da viagem o Miguel mudou os meninos dos seus desenhos. Como passou a fazê-los?
7. Vocês conhecem algum menino ou adulto que tenha uma cor diferente da vossa?
8. O que fazem quando vêem uma pessoa diferente?
9. Aqui na escola não existem meninos de uma cor diferente da nossa. Se houvesse, vocês brincariam com ele?
10. Vocês gostariam de fazer meninos de várias cores como na história?

Prolongamento da leitura

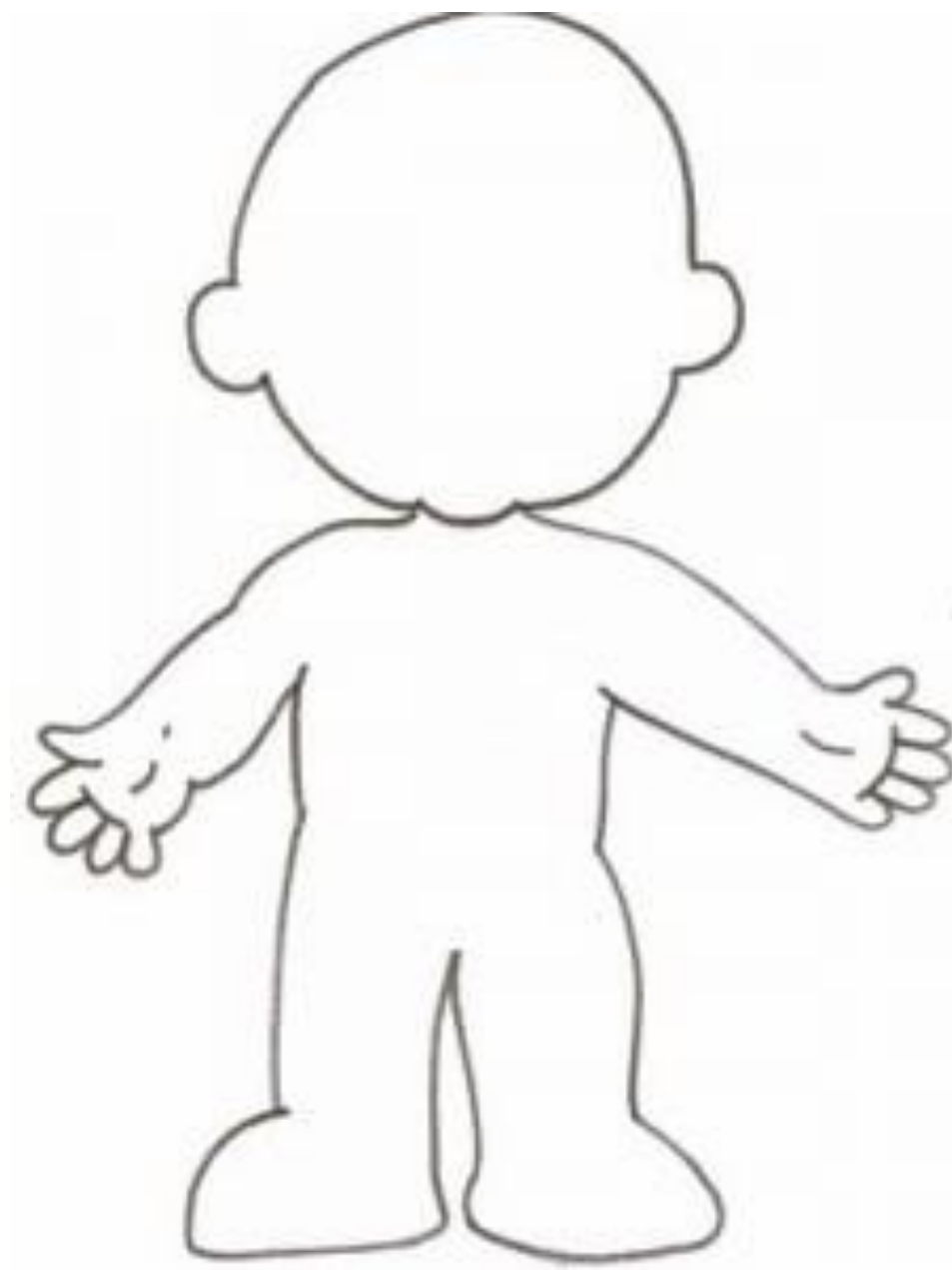
De forma a prolongar o prazer da leitura, as crianças serão convidadas a fazer um menino diferente.

Será distribuído a cada criança um contorno de um menino (ver anexo 2) e com lápis de cor e lápis de cera terão que pintar de uma cor (vermelho, amarelo, castanho, branco, preto, negro,...). Seguidamente com materiais diversificados poderão decorar o seu menino ou menina da forma que bem entenderem.

No final será feito um placard com os meninos realizados pelos alunos.



Silhueta do boneco da atividade pós-leitura



Anexo 4- Guião de animação de leitura sessão nº3

Animação da Leitura – Planificação de Atividades

Identificação do livro:

Ficha técnica:

Título original: As viagens do Miguel

Autora: Maria Jesus Sousa

Editora: -----

ISBN: -----

Público-alvo preferencial:

Este livro não se encontra publicado por nenhuma editora, contudo destina-se a um público a partir do 1º CEB.

Ideias centrais do livro

Palavras-chave: Viagens, diversidade cultural.

Temas/Motivos: Diversidade

Personagens: Miguel, Muambi, Yoko, Sol Nascente, Águia Real.

Material necessário

- Livro,
- Cadeiras,
- Mapa-mundo
- Computador
- Colunas
- Mikado
- Cartões relacionados com a história;
- Postal;
- Lápis de cor, marcadores e lápis de cera.

Apresentação

Para começar a sessão irei apresentar aos alunos três músicas relacionadas com os três países que o Miguel visitou:

- “Funga aláfia”
- “ Yamanô”
- “Hani Kuni”

Depois de ser feita a audição das músicas irei realizar, algumas perguntas aos alunos:

1. O que acharam das músicas?
2. Perceberam o que é que as músicas dizem?
3. Será que as músicas são dos mesmos países? Porquê?
4. Será que é a mesma língua em todas as músicas?

Leitura

A leitura será feita por a professora, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta e cadeiras. O animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou numa cadeira.

Durante a leitura, a professora, deverá ir mostrando aos alunos as imagens, uma vez que as imagens são o texto para quem não sabe ler.

Pós leitura

Na pós leitura pretendo que sejam confirmadas as expectativas (das crianças) criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto, das ilustrações e da folha de crédito, abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e de opiniões.

1. Gostaram da história que acabaram de ouvir?
2. Porquê?
3. O Miguel queria fazer uma coisa muito especial? Em que consistia?
4. Os pais um dia oferecem-lhe uma viagem para que motivo?
5. Para onde é que o Miguel foi primeiro?
6. Qual é o nome do primeiro amigo do Miguel? Ainda alguém se lembra?
7. Quais eram as atividades preferidas dele?
8. Em que tipo de casa morava?
9. De seguida viajou para a Ásia. Que nome tinha a menino que o acolheu?
10. Em que tipo de casa morava?
11. Que tipo de atividades gostava ela de fazer?
12. O último lugar foi junto do Sol Nascente e da Águia Real. Em que país é que eles moravam?
13. Em que tipo de casa vivem estes dois meninos?
14. Que atividades gostam de realizar os dois?
15. (...)

Prolongamento da leitura

Para prolongar a leitura, os alunos serão convidados a identificarem no mapa-mundo os vários países por onde o Miguel andou a viajar.

De seguida terão oportunidade de fazer a associação das bandeiras, casas e passatempos preferidos de cada um dos novos amigos do Miguel e de forma a acabar o momento de pós leitura, as crianças serão convidadas a ouvir algumas das músicas que os novos amigos mostraram ao Miguel.

Para prolongar a leitura, os alunos serão convidados a identificarem no mapa-mundo os vários

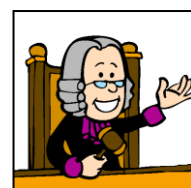
As viagens do Miguel



Anexo 5- Perguntas e pistas da sessão nº4 “Peddy Paper”

Perguntas:

1. Lembram-se do Miguel? O Miguel é aquele menino branco que visitou muitos meninos...Digam um dos países que o Miguel visitou.
2. Lembram-se da história: “Os ovos misteriosos”? A Galinha teve vários filhos. Eles eram: Iguais ou diferentes? Digam um dos filhos da galinha.
3. Os animais andam por aí...Para avançarem digam um nome de um animal em língua gestual portuguesa.
4. Já viste um arco-íris hoje....Na semana passada vimos um arco-íris de muitas línguas. Para avançares para a próxima pista tens que dizer uma cor em inglês e uma cor em língua gestual portuguesa.
5. Para deste ponto poderes avançar, um destes direitos deves identificar:



6. Encontra a frase errada:

- A declaração que protege as línguas chama-se declaração dos direitos linguísticos.
- Só os adultos é que têm que respeitar as outras línguas.
- Todas as línguas têm os mesmos direitos.

Pistas:

1. Encontra a Maria João e pede-lhe a próxima pergunta...
2. Se fosses um pássaro onde fazias o teu ninho...Procura lá a próxima pergunta.
3. Na escola podemos brincar... mas também estudar. Na sala a próxima pergunta vais poder encontrar.
4. Para a próxima pista encontrar vai ter com uma pessoa cujo nome começa por C e acaba num A. Ela vai-te ajudar.
5. Onde é que os meninos pequeninos brincam todo o dia e aprendem ao mesmo tempo. O ano passado saíste de lá...Esta certo, ao infantário vais ter que ir.
6. A próxima pista está num lugar onde podemos fazer atividade física e brincar quando está a chover. Corre a próxima pista estás quase a encontrar.

Anexo 6 – Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº1)

Tabela de avaliação das sessões

Sessão nº 1

Dia: 9 de novembro de 2015

		Implicação					Participação					Bem-estar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	AD			X					X						x	
2	AU		X					X					x			
3	GO			X					X					x		
4	IS					X					X					x
5	MA			X				X						x		
6	MC					X					X					x
7	MR		X					x					x			
8	MT					X					X					x
9	ME			X				x						x		
10	MD					X					x					x
11	MI			X					X					x		
12	MM				X					X						x
13	SF		x					X					x			
14	SO					X					X					x
15	TA		x					x						x		

Anexo 7 – Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº 2)

Tabela de avaliação das sessões

Sessão nº 2

Dia: 10 de novembro de 2015

		Implicação					Participação					Bem-estar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	AD					x					x					x
2	AU			x				x							x	
3	GO			x					x						x	
4	IS					x					x					x
5	MA			x				x							x	
6	MC					x					x					x
7	MR			x				x							x	
8	MT					x					x					x
9	ME				x				x						x	
10	MD					x					x					x
11	MI					x				x						x
12	MM					x				x						x
13	SF				x				x							x
14	SO					x					x					x
15	TA			x				x							x	

Anexo 8 – Tabela de avaliação dos alunos (sessão nº3)




Tabela de avaliação das sessões

Sessão nº 3





Dia: 11 de novembro de 2015

		Implicação					Participação					Bem-estar				
		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1	AD				x				x							
2	AU		x					x					x			
3	GO		x					x						x		
4	IS					x					x					x
5	MA	Faltou														
6	MC					x					x					x
7	MR		x					x					x			
8	MT					x					x					x
9	ME		x					x					x			
10	MD					x					x					x
11	MI			x					x					x		
12	MM					x				x						x
13	SF			x				x					x			
14	SO					x					x					x
15	TA			x				x						x		




Anexo 9 – Tabela de Avaliação das sessões (sessão nº 1)

Alunos	Avaliação das sessões nº 1		
			
AD	X		
AU	X		
GO	X		
IS	X		
MA	X		
MC	X		
MR	X		
MT	X		
ME	X		
MD		X	
MI	X		
MM	X		
SF	X		
SO	X		
TA	X		

Anexo 10 – Tabela de Avaliação das sessões (sessão nº 2)

<div>Alunos</div> 	Avaliação das sessões nº 2		
			
AD	X		
AU	X		
GO	X		
IS	X		
MA	X		
MC	X		
MR	X		
MT	X		
ME	X		
MD	X		
MI	X		
MM	X		
SF	X		
SO	X		
TA	X		

Anexo 11 – Tabela de Avaliação das sessões (sessão nº 3)

			
AD	X		
AU	X		
GO	X		
IS	X		
MA	Faltou	Faltou	Faltou
MC	X		
MR	X		
MT	X		
ME	X		
MD	X		
MI	X		
MM	X		
SF	X		
SO	X		
TA	X		

Anexo 12 – Tabela geral de Abertura e recetividade dos alunos

	Nome da criança	Nível Atribuído				
		1	2	3	4	5
1	AD				X	
2	AU		X			
3	GO			X		
4	IS					X
5	MA			X		
6	MC					X
7	MR		X			
8	MT					X
9	ME		X			
10	MD					X
11	MI			X		
12	MM					X
13	SF			X		
14	SO					X
15	TA			X		

Anexo 13 – Tabela geral de Vitalidade dos alunos

	Nome da criança	Nível Atribuído				
		1	2	3	4	5
1	AD			X		
2	AU		X			
3	GO				X	
4	IS					X
5	MA			X		
6	MC					X
7	MR		X			
8	MT					X
9	ME		X			
10	MD					X
11	MI			X		
12	MM					X
13	SF			X		
14	SO					X
15	TA			X		

Anexo 14 – Tabela geral da concentração dos alunos

	Nome da criança	Nível Atribuído				
		1	2	3	4	5
1	AD				X	
2	AU		X			
3	GO			X		
4	IS					X
5	MA			X		
6	MC					X
7	MR			X		
8	MT					X
9	ME		X			
10	MD					X
11	MI			X		
12	MM					X
13	SF			X		
14	SO					X
15	TA			X		

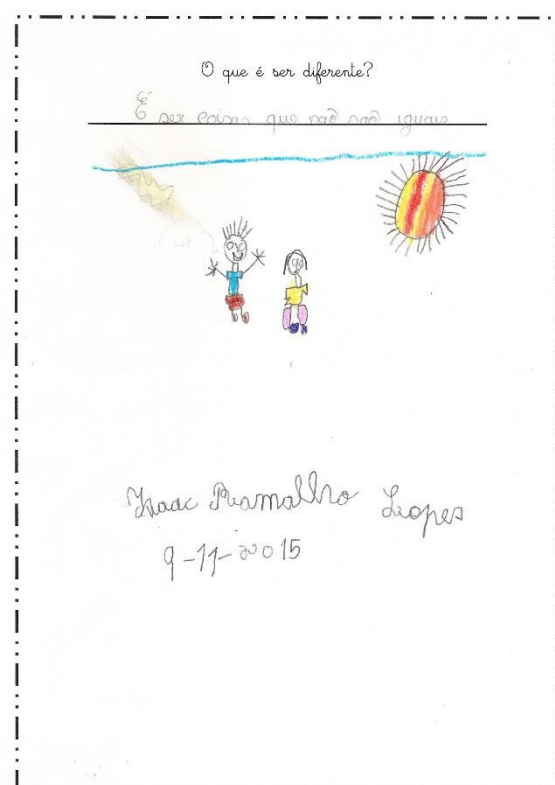
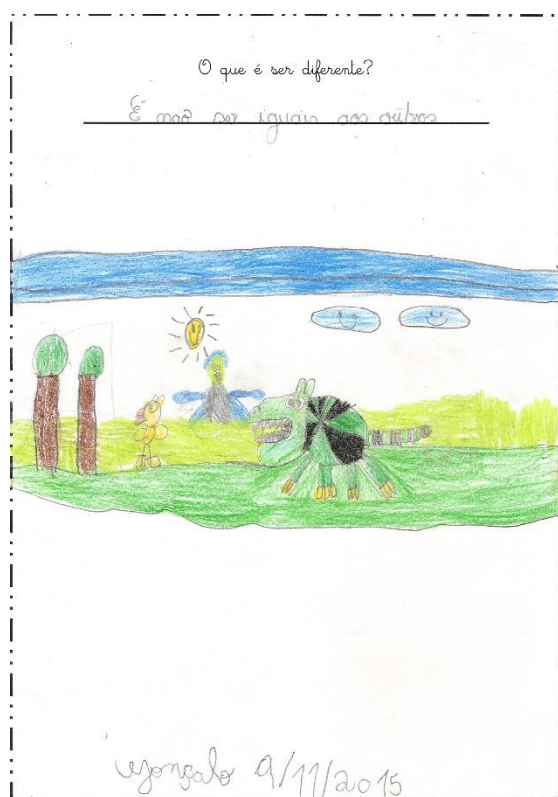
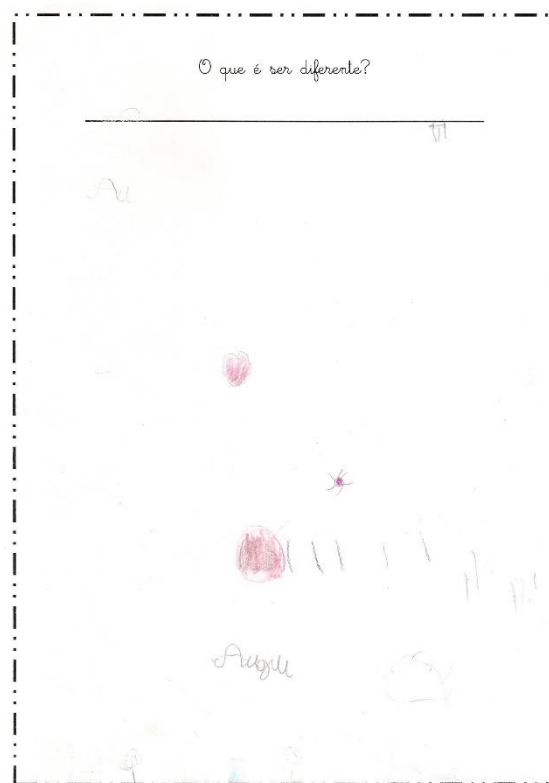
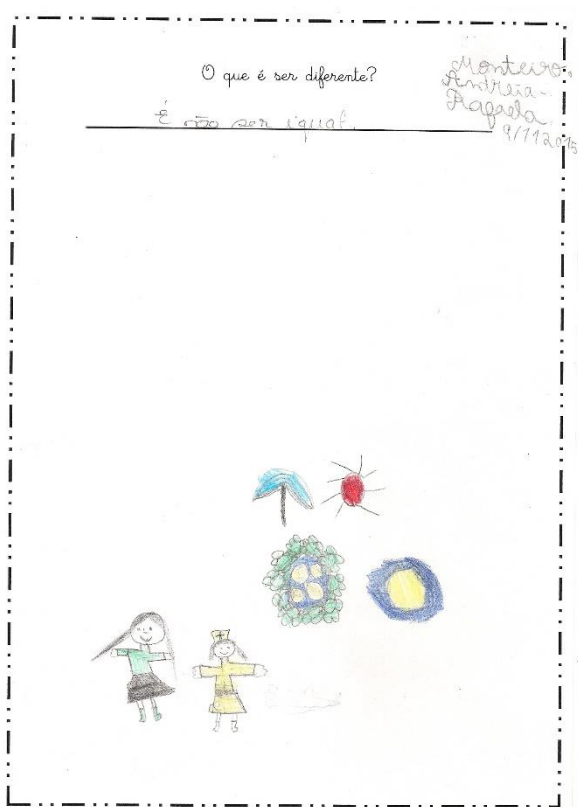
Anexo 15 – Tabela geral da energia dos alunos

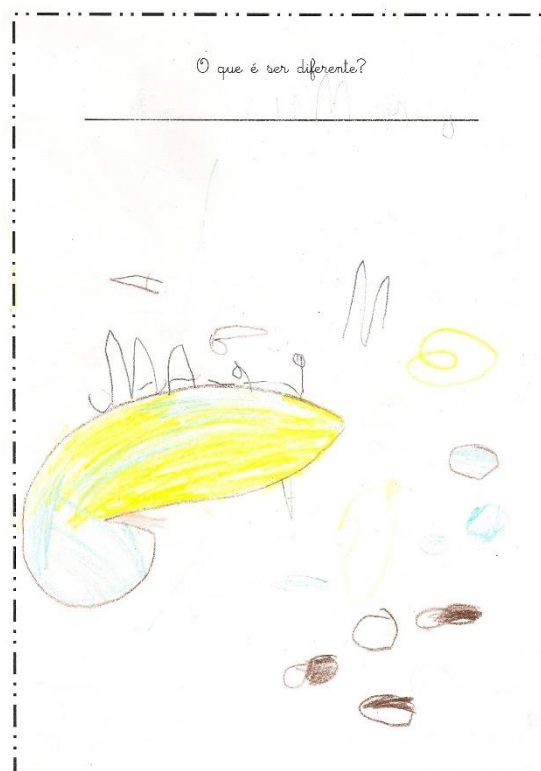
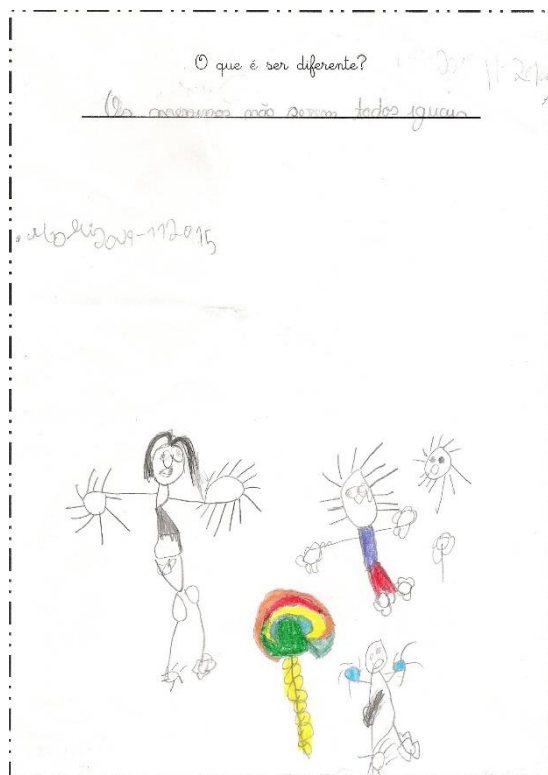
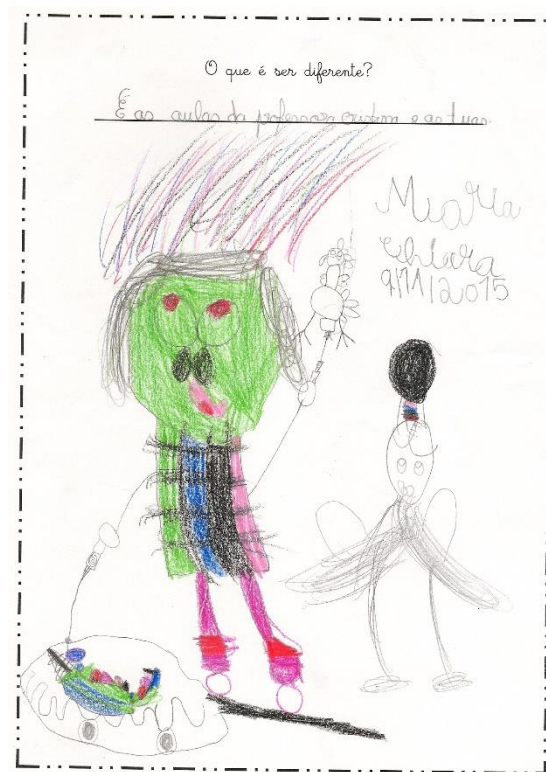
	Nome da criança	Nível Atribuído				
		1	2	3	4	5
1	AD				X	
2	AU			X		
3	GO				X	
4	IS					X
5	MA			X		
6	MC					X
7	MR		X			
8	MT					X
9	ME			X		
10	MD					X
11	MI			X		
12	MM					X
13	SF			X		
14	SO					X
15	TA			X		

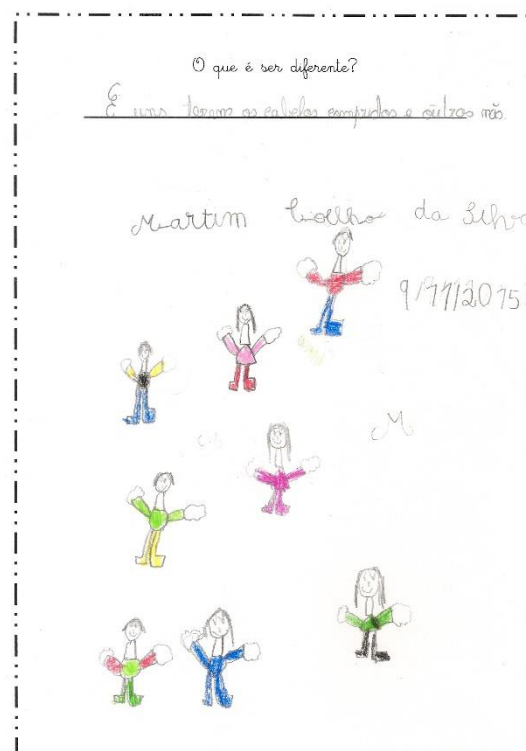
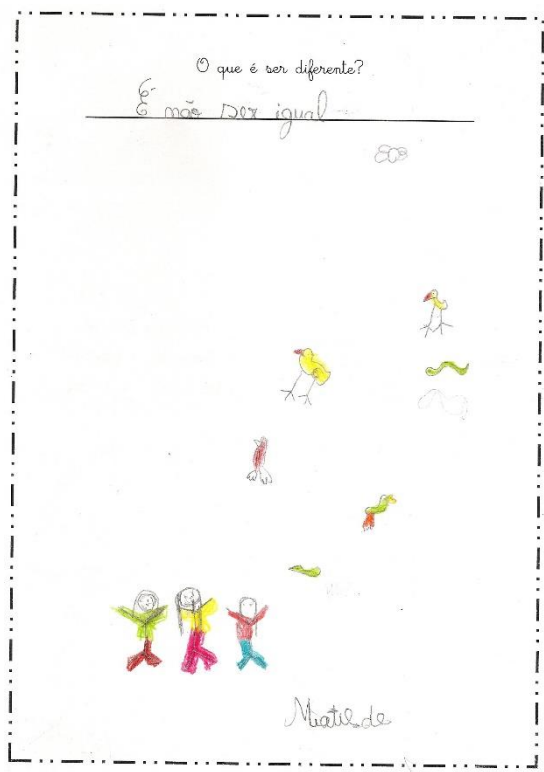
Anexo 16 – Tabela geral da Participação dos alunos

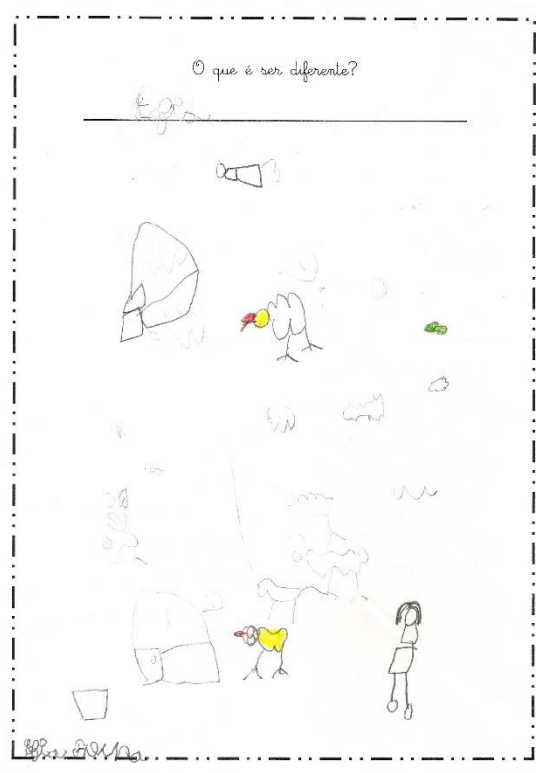
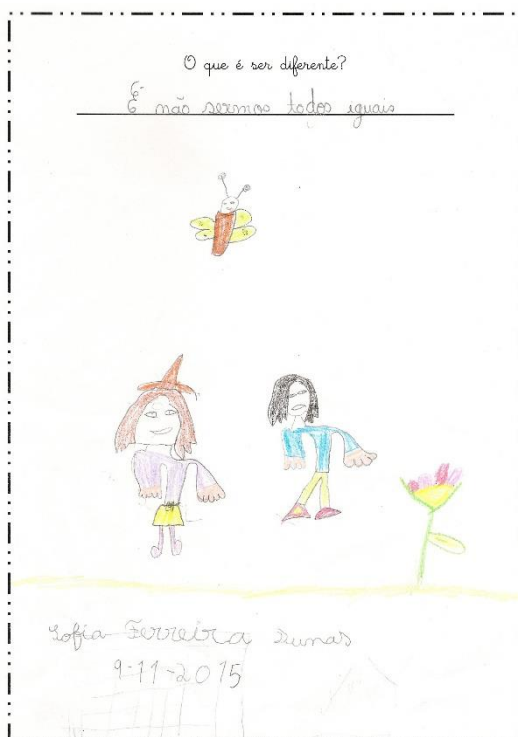
	Nome da criança	Nível Atribuído				
		1	2	3	4	5
1	AD			X		
2	AU		X			
3	GO			X		
4	IS					X
5	MA		X			
6	MC					X
7	MR		X			
8	MT					X
9	ME		X			
10	MD					X
11	MI			X		
12	MM					X
13	SF		X			
14	SO					X
15	TA		X			

Anexo 17 – Desenhos “o que é ser diferente”







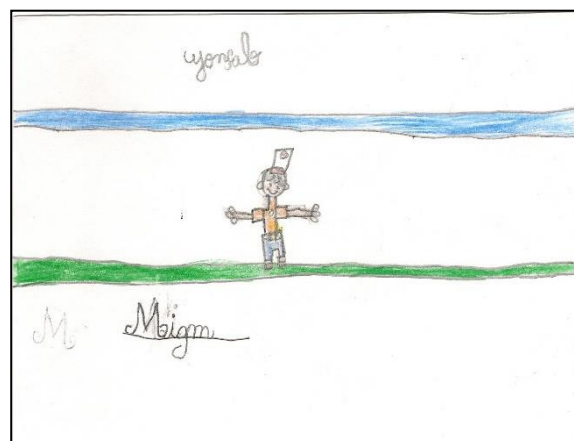
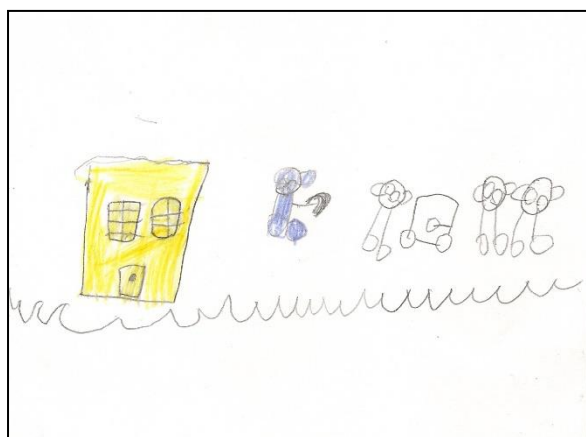
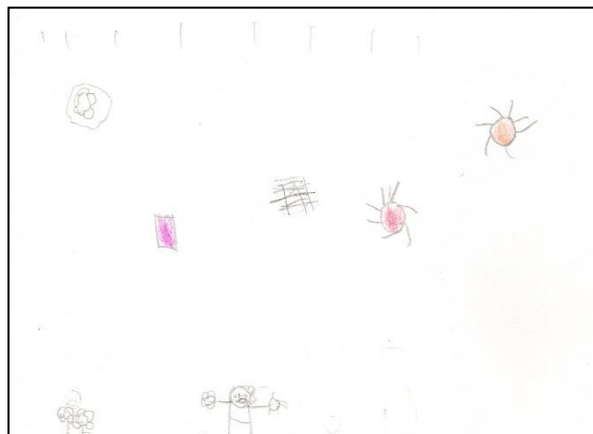


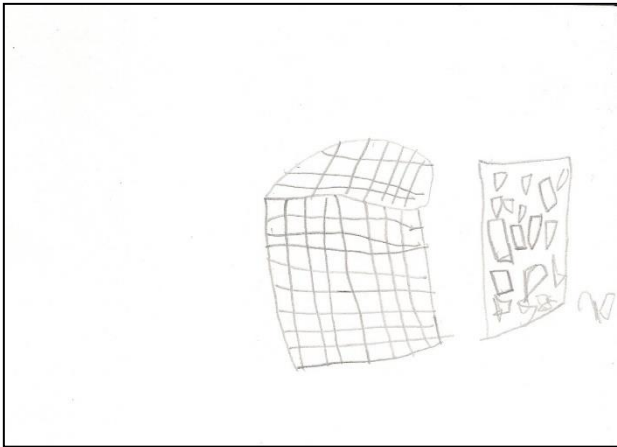
Anexo 18 – Fotografias dos bonecos realizados na 2ª sessão

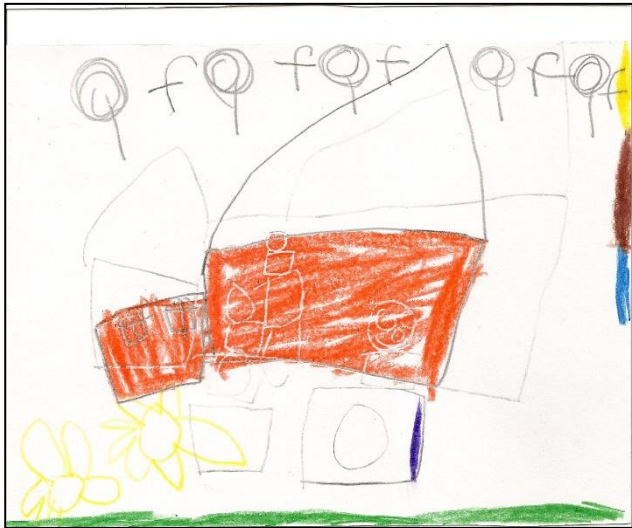




Anexo 19 – Postal realizado pelos alunos na 3ª sessão







Anexo 20 – Legenda das convenções utilizadas nas transcrições das gravações áudio

P.E	Professora estagiária
[...]	Fala/excerto sem importância para o estudo
ALS	1 ou mais alunos a falar
T	Todos os alunos a falar
(ahm)	Gaguejo, hesitação
(uhm)	Concordância
<sil>	Silêncio
<ind>	Inaudível, incompreensível
?	Questão
\	Pausa curta (Pausa curta (inferior ou igual a 2 segundos)
\\	Pausa longa (superior a 2 segundos)
...	Palavra, frase ou ideia incompleta
[<i>Itálico</i>]	Didascálias (indicação do que está a ser feito em determinado momento)
<p>NOTA: por vezes são utilizados diversos sinais de pontuação (. ! ?) não para marcar pausas (essas são assinaladas por \ ou \\), mas para permitir uma maior aproximação ao verdadeiro sentido das falas, evidenciando a entoação com que foram proferidas.</p>	
Adaptado de Paula (2014) e Lourenço (2013)	